DOCUMENT RESUME

ED 451 706 FL 026 637

AUTHOR	Lee, Dong Jae, Ed.; Cho, Sookeun, Ed.; Lee, Miseon, Ed.; Song, Min Sun, Ed.; O'Grady, William, Ed.
TITLE	Studies on Korean in Community Schools. Technical Report #22.
INSTITUTION	Hawaii Univ., Manoa. Second Language Teaching and Curriculum Center.
SPONS AGENCY	Department of Education, Washington, DC.
ISBN	ISBN-0-8248-2352-4
PUB DATE	2000-00-00
NOTE	269p.
CONTRACT	P229990004
AVAILABLE FROM	NFLRC Publications, University of Hawaii, 1859 East-West Rd., #106, Honolulu, HI 96822-2322 ($20). Tel: 808-956-9851.
PUB TYPE	Books (010) -- Collected Works - General (020)
LANGUAGE	Korean
EDRS PRICE	MF01/PC11 Plus Postage.
DESCRIPTORS	*Bilingualism; *Childrens Literature; Elementary Secondary Education; Foreign Countries; *Korean; Language Acquisition; Language Minorities; Linguistics; Psychology; Second Language Instruction; Second Language Learning; *Teaching Methods; Uncommonly Taught Languages
IDENTIFIERS	South Korea

ABSTRACT

The papers in this volume, all written in Korean, focus on language teaching and learning in Korean community schools. Drawing on innovative experimental work and research in linguistics, education, and psychology, the contributors address issues of importance to teachers, administrators, and parents. Topics covered include: childhood bilingualism; Korean grammar; language acquisition; children's literature; and language teaching methodology. (KFT)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

ED 451 706

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
☒ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

● Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

STUDIES ON KOREAN IN COMMUNITY SCHOOLS

한인학교의 한국어 교육 연구

DONG JAE LEE *(Chief Editor)*
SOOKEUN CHO
MISEON LEE
MIN SUN SONG
WILLIAM O'GRADY
Editors

FL 026637

SECOND LANGUAGE TEACHING & CURRICULUM CENTER
[illegible]

BEST COPY AVAILABLE

한인학교의 한국어 교육 연구

한국어 문법과 습득 및 지도방법에 대한 연구

TECHNICAL REPORT #22

한인학교의 한국어 교육 연구

한국어 문법과 습득 및 지도방법에 대한 연구

편집 이동재 (책임)
조수근
이미선
송민선
William O'Grady

SECOND LANGUAGE TEACHING & CURRICULUM CENTER
University of Hawai'i at Mānoa

© 2000 Second Language Teaching & Curriculum Center
University of Hawai'i
All rights reserved
Manufactured in the United States of America

The contents of this Technical Report were developed under a grant from the Department of Education (CFDA 84.229, P229990004). However, the contents do not necessarily represent the policy of the Department of Education, and one should not assume endorsement by the Federal Government.

ISBN 0-8248-2352-4

The paper used in this publication meets the minimum requirements of the American National Standard for Information Sciences–Permanence of Paper for Printed Library Materials.

ANSI Z39.48–1984

Distributed by
University of Hawai'i Press
Order Department
2840 Kolowalu Street
Honolulu, HI 96822

ABOUT THE NATIONAL FOREIGN LANGUAGE RESOURCE CENTER

THE SECOND LANGUAGE TEACHING AND CURRICULUM CENTER of the University of Hawai'i is a unit of the College of Languages, Linguistics and Literature. Under a grant from the US Department of Education, the Center has since 1990 served as a National Foreign Language Resource Center (NFLRC). The general direction of the Resource Center is set by a national advisory board. The Center conducts research, develops materials, and trains language professionals with the goal of improving foreign language instruction in the United States. The Center publishes research reports and teaching materials; it also sponsors a summer intensive teacher training institute. For additional information about Center programs, contact:

Dr. Richard Schmidt, Director
National Foreign Language Resource Center
1859 East-West Road #106
University of Hawai'i
Honolulu, HI 96822

email: nflrc@hawaii.edu
web site: http://www.LLL.hawaii.edu/nflrc/

NFLRC ADVISORY BOARD

Roger Andersen
Applied Linguistics
University of California, Los Angeles

Kathleen Bardovi-Harlig
Program for TESOL and Applied Linguistics
Indiana University

Carol Chapelle
English Department
Iowa State University

Dorothy Chun
Department of Germanic, Slavic, & Semitic Studies
University of California at Santa Barbara

John Clark
Defense Language Institute (Emeritus)
Monterey, California

James Pusack
Department of German
University of Iowa

목 차

머리말 ix

1. 총론 1

미국에서의 한국어 교육
손호민 3

이중언어사용 개론
이미선 25

학부모가 한국어 능력을 길러 줄 수 있는 이론적 바탕과 방법
이동재 53

학습의욕을 높이기 위한 한국어 수업 방법의 다양화
김혜영 67

아동문학으로 제2언어 가르치기
김창원 85

2. 각론 107

한국어의 문장 구조: 영어의 문장 구조와 비교하여
조수근 109

재미 한인 어린이의 한국어 문장 구조의 습득
조수근 131

영어-한국어 이중언어사용 아동의 한국어 어휘 습득 및 어휘 지도
이미선 159

한국어 음운론—한국어와 영어의 대조 분석
전상이 185

한국어-영어 이중언어를 구사하는 아동들의
발음인지와 발음산출에 대한 연구
송민선 209

한국어-영어 이중언어사용 아동들의 한글 철자법 인지도 조사
이선영 239

머리말

이동재, 하와이대학교 동아시아 어문학과

요즈음 (1999년 가을 학기) 하와이 대학교에서 한참 논란이 되고 있는 것은 제2외국어를 현존하는 대로 졸업을 위한 필수과목(Foreign Language Requirement)으로 유지할 것인지 폐지할 것인지의 문제이다. 현행대로 2년에 걸친 외국어 학점(한국어의 경우 16학점)을 이수하려면 이공대학이나 전문직 대학의 학생들의 경우 대학을 졸업하는데 4년이 아니라 5년이 걸린다는 것이 그 논쟁의 발단이 되었다. 그래서 이미 공과 대학에서는 외국어를 졸업 필수 과목에서 제외하기도 하였다. 이에 따라 다른 단과대학에서도 외국어를 필수과목에서 제외하자는 여론이 비등하고 있다.

또 다른 이유는 주 정부에서 대학에 지원하는 예산이다. 하와이 대학에 할당되는 하와이 주 정부의 예산이 삭감되었는데 어느 프로그램에서 이 예산 삭감을 감수해야 할 것이냐 하는 문제를 두고 각 프로그램이 서로를 지목하고 있는 실정이고, 결국 그 지목된 프로그램에서 이 예산 삭감을 소화해야 한다고 주장하고 있는 것이다. 그런데, 이처럼 예산 삭감의 주요 대상 중의 하나가 외국어 교육 프로그램이다. 이런 상황에서, 하와이 대학교에서 외국어를 가르치고 있는 프로그램에서는 외국어를 필수과목으로 유지해야 하는 타당성을 재정리하여 전 대학교의 행정을 맡은 사람들 뿐 아니라, 교수와 학생들의 이해를 촉구하는데 최선을 기울이고 있다.

이러한 때에 마침 한인 사회학교 교사들을 위한 이 책을 펴내게 되었다. 차제에 왜 우리 한인 후세들에게 한국어를 외국어로서 가르쳐야 하는지를 현재 하와이 대학교에서 거론되고 있는 외국어 교육의 타당성과 비교하면서 살펴보고자 한다.

한국어 교육이 필요한 이유로 우선은 실리적인 것을 들 수 있다. 우리 자녀들은 가정이나 한글학교에서 한국어 교육을 받음으로써 대학 입시 준비를 하거나 대학 졸업 학점을 취득할 수 있다는 것이다. 많은 대학들이 입학 자격 요건으로 최소한 2년간 외국어를 이수한 것을 요구하고 있다. 주립학교 중에서 예를 들자면 Berkeley, Davis, Los Angeles 등에 위치한 캘리포니아 대학교를 비롯하여, Colorado, Florida, Illinois (Urbana), Iowa, Maryland, Michigan State, Minnesota, 뉴욕대학 (Buffalo), Oregon, Washington, Wisconsin (Madison) 등이 이에 속한다. 또한 많은 우수한 사립대학에서도 2년의 외국어 이수를 입학 요건으로 요구하고 있다. 2년간의 외국어 과목 이수를 입학요건으로 요구하지 않는 대학들도 많은 경우에 졸업 필수 학점으로 이를 요구하고 있다.

대학 입학 요건으로 요구하는 경우에는 SAT II의 한국어 능력 시험 같은 것으로 그 요건을 만족시킬 수 있는데, 가정에서나 한글학교에서 한국어를 잘 습득한 학생은 약간만 준비하면 이 요건을 쉽게 충족시킬 수 있다. 하와이 대학교에서는 현재 외국어 능력을 입학 필수 요건으로 규정하고 있지는 않다. 그러나 졸업 필수 요건으로 규정하고 있는데, 반드시 수업을 들어야만 이 요건을 만족시킬 수 있는 것은 아니다. 시험을 보아서 실력이 인정되면 이 2년간의 외국어 수업을 면제받을 수 있다. 그런데, 가정과 한글학교에서 열심히 공부한 학생들은 큰 어려움 없이 이 졸업 필수과목을 면제받을 수 있는 것이다. 현재는 면제를 받는 경우에 그에 해당하는 학점(한국어의 경우 16학점)을 인정받지는 못한다. 그러나 하와이 대학교 내에서는 상기한 현행 외국어 교육 제도의 재평가 및 검토에 대한 논의와 더불어 외국어 과목이 면제된 경우에 학점을 인정해 주어야 한다는 여론이 주류를 이루고 있고, 이것은 긍정적인 방향으로 결론지어질 전망이다. 그렇다면 우리의 후세들은 대학 입학 준비를 하거나 대학을 졸업하기 위해 필요한 학점을 가정이나 한글학교에서 어렵지 않게 이수하게 되는 것이다.

또 다른 실리적인 이점으로 가까운 장래에 실현될 National Standards(국가적 기준)을 꼽을 수 있다. 최근(1996) 채택된 이 National Standards는 이제는 미국의 외국어 교육계에서 대단한 선풍을 일으키고 있고, 우리의 자녀들도 이 National Standards의 적용을 받게 되어 있다. 이 National Standards는 왜 제정되었는가? 미국의 외국어 교육이 현재대로 나아가다가는 학생들을 언어적, 문화적으로 장애자로 배출할 수밖에 없고, 결국 21세기를 대비하는 이 시점에서 미국의 생존 및 번영에 위협이 된다고 생각했기 때문이다. 따라서 21세기에 세계 지도국으로서의 미국의 위상과 주도권을 유지, 발전시키기 위한 일종의 '전략 계획서'라고 간주할 수 있는 것이다. 그 요지는 1) 모든 미국인은 영어 외에 또 하나의 외국어와 외국 문화를 습득하고 사용할 수 있어야 하고, 2) 이를 위해 외국어 교육은 유치원(K학년)에서부터 시작해야 하며, 3) 외국어는 각급 학교에서 영어, 수학 등과 함께 일곱 개의 필수과목에 포함시켜야 하고, 4) 외국어를 이미 습득하고 이민 온 학생들은 그 외국어를 계속 발전시키도록 장려해야 한다는 것이다. 머지않아 우리 자녀들은 이 새로운 정책의 적용을 받을 텐데, 그러면 가정에서나 한글학교에서의 한국어 학습은 이를 미리 대비하는 것이 되는 것이다.

이러한 실리적인 이점 외에도 제2외국어로서의 한국어의 습득은 아동의 언어발달이나 지능, 학업 등에 긍정적인 영향을 준다는 많은 보고가 있다. 이 책의 <이중언어사용 개론 (이미선)>에서 이를 잘 설명하고 있다.

이 책은 1994년부터 1999년에 걸친 연구 프로젝트의 결실이다. 이 프로젝트는 하와이 대학교 언어학과의 윌리엄 오그레이디 교수를 책임 연구원으로 하여 이루어지게 되었다. 연구 기간 동안 조수근 박사가 총무로 수고하였고, 원고의 편집은 하와이 대학교 동아시아어문학과의 이동재 교수의 총괄 하에 조수근, 이미선, 송민선이 함께 수고하였다. 마지막으로 이 책의 출판을 위한 원판 작성은 이미선이 전담하였다.

이 프로젝트의 일환으로 1999년 3월 5일과 6일 이틀에 걸쳐 하와이 대학교 한국학 연구소에서 한글학교 교사들을 대상으로 한 워크샵이 개최되었는데, 이 워크샵에서 발표된 연구 논문들을 수정하고 더불어 거리 관계로 참석하지 못한 학자들의 논문을 더하여 이 책을 펴내

게 되었다. 이 워크샵에서 발표는 되었으나 이 책에 수록되지 않은 논문으로 하와이 대학교 동아시아어문학과의 학과장인 손호민 교수의 "미국에서의 21세기 한국어 교육의 목표와 과제"가 있다.

이 책은 2부로 이루어져 있다. 우선 제1부는 외국어 교육 전반에 관한 논문을 실었고, 제2부에서는 언어를 구성하는 각 분야에 관한 논문을 모아 놓았다. 2부에 실린 논문들은 top-down(대단위부터 소단위로)의 원칙을 따라 배열되어 있다. 종래에는 bottom-up(작은 단위부터 시작하여 큰 단위로 가르치는 것)을 외국어 교육의 타당한 순서라고 간주해 왔지만, 의사소통 능력을 중시하는 최근의 교수법에서는 의사소통의 기본 단위가 되는 문장으로부터 시작하여 차츰 작은 단위로 내려가는 top-down의 교수법이 주창되고 또 인정되고 있다. 이런 최근의 경향을 받아들이는 입장에서, 이 책에서도 top-down의 원칙을 따라 문장에서 시작하여 음성 및 철자법의 순서로 배열하였다.

이 조그마한 논문집이 세계 전역에 산재해 있는 한글학교에서 한국어를 가르치는 선생님들과 또 그 교육을 돕는 학부모님들에게 조금이라도 이바지 하는바가 있기를 기원한다.

이 논문집은 하와이대학교 한국학연구소를 통한 한국국제교류재단(The Korea Foundation)과 한국학술진흥재단(The Korea Research Foundation)의 연구자금으로 이루어진 것임을 밝히며 이를 감사한다.

끝으로 이 책의 제목에 쓰여진 '한글학교'라는 명칭에 대하여 한마디 부연한다. 여기서 지칭하는 '한글학교'는 '한국어학교' 또는 '한국말학교'라고 하는 것이 더 정확할 것이다. 이 학교는 '한글'이라는 한국의 글자만을 가르치는 학교가 아니고 '한국말' 전체를 가르치는 기관이다. '한국말'이라 하면 '한글'을 포함할 수 있는 것이다. 이 '한국어학교' 또는 '한국말학교'가 '한글학교'라고 통칭되고 있기 때문에 여기서도 이를 따라 '한글학교'라는 용어를 사용하였다. '한글학교'는 거의 모두가 토요일에만 수업을 하기 때문에 때로는 '토요학교' 또는 '주말학교'라고도 지칭된다. '한글학교'에서는 한국 음악, 춤, 태권도 등의 한국 문화도 점차 첨가되고 있다.

1. 총론

- 미국에서의 한국어 교육
- 이중언어사용 개론
- 학부모가 한국어 능력을 길러 줄 수 있는 이론적 바탕과 방법
- 학습의욕을 높이기 위한 한국어 수업 방법의 다양화
- 아동문학으로 제2언어 가르치기

미국에서의 한국어 교육*

손호민, 하와이 대학교 동아시아 어문학과

1. 미국의 외국어 교육 정책

최근 각국의 정치, 경제, 사회, 문화, 교역의 질서는 상호 유대의 방향으로 급격히 변화 발전하고 있고 나라마다 자국의 국제 경쟁력을 강화시키려고 온갖 노력을 다하고 있다. 또한 교통 통신 수단의 전자화로 세계는 일일 생활권이 되었고, 시간과 장소라는 전통관념은 퇴색되어 언제 어디서나 전화, 팩스, 전자메일, 인터넷 등을 통하여 수천만 세계 인구는 즉각적인 국제 교류에 임하고 있다. 이러한 시대의 필수 불가결한 자질은 외국어 능력이다.

개인적인 발전과 실리적 차원에서도 외국어는 필요 불가결하다. 외국어, 외국 문화를 습득함으로서 개인의 경험과 세계관을 넓히고 국제간의 문화적 이해를 높일 뿐 아니라 모국어와 자기 문화를 더 잘 이해할 수 있게 된다. 또한 외국에 진출하고 외국인을 상대할 수 있는 기업과 전문직에 종사할 수 있는 능력을 확보할 수 있다. 즉 21세기의 지구촌 사회의 일원으로서의 자질을 갖추는 것이다. 더욱이 외국어 습득은 분석적인 능력을 길러 주는 것임으로 모국어만 아는 아동보다 이중언어 사용 아동이 언어 습득에서 뿐 아니라, 여러 다른 학문 분야의 학업에서나 인지적 발달과 창의성에서도 더 우월하다는 실험 결과가 많이 나와 있다 (Cooper 1987, Clsen and Brown 1992, S. Sohn, et al. 1999, 이미선 2000 참조).

이러한 국제적 실리적 상황의 요구에서 뿐 아니라, 미국의 전형적인 다민족 다문화 사회의 요구에도 부응하기 위하여, 미국 정부와 국민, 각급 교육 기관, 학술 단체, 지원 단체 등은 최근 전례 없이 외국어 교육의 중요성을 강조하고 있다. 특히 1970년대 말 카터 행정부 이래 계속 강력한 외국어 교육 정책을 추진해 오고 있다. 이러한 정책을 계기로 부진했든 미국의 외국어 교육은 상당히 활기를 띠게 되었다. 각급 학교의 외국어 과목의 신설 내지 기존 프로그램의 확충, 외국어 습득 시설의 개선과 교제 개발, 광범한 외국어 필수 과목제 도입, 외국어 습득과 교수법에 관한 활발한 연구, 각종 외국어 관련 단체 및 학회의 신설 내지 활성화, 정부 및 여러 재단의 학술 지원 등 외국어 교육 전반에 걸쳐 많은 질적 양적 성장을 이룩하였다.

---

* 이 글은 1999년 12월 9일-11일 서울대학교 국어교육연구소가 주최한 제1회 한국어교육 국제학술회의에서 발표한 논문 "미국에서의 한국어 교육 방법"을 부분적으로 수정 보완한 것임.

미국의 또 하나의 현저한 경향은 비전통 언어 또는 소수 민족 언어(less commonly taught languages)에 대한 배려이다. 주지하는 바와 같이 미국은 이미 모든 소수 민족이 백인 사회에 녹아 들어가는 melting pot의 사회가 아니다. 1964년 인권법을 제정하여 인종과 출신국으로 인한 여하한 차별도 불법화하여 이제 각 민족의 주체성이 법으로 보장받는 다문화 사회로 확립되었다. 다문화 사회인 만큼 소수 민족의 언어가 존중되고 있다. 또 1968년의 이중언어 교육법, 1974년의 교육기회 균등법 등의 제정으로 이중언어 교육이 합법화되어 있다. 이리하여 현재 40개 이상의 크고 작은 외국어가 각급 학교에서 교수되고 있다.

또한 미국 정부와 각급 학교에서는 아시아 언어에 대하여 특별히 강조하고 있다. 한국어, 일본어, 중국어 등 아시아 언어는 태평양 시대의 불가결한 언어일 뿐 아니라 미국에 거주하고 있는 수많은 우수한 아시아인의 언어이기 때문이다. 더욱이, 이들 아시아 언어는 미국 사람들이 언어구조상으로나 문화적으로 그리 쉽게 배울 수 있는 성질의 언어가 아니기 때문에 보다 많은 정책적, 실제적, 교육적 노력이 요구된다(Brecht and Walton 1997). 아시아 언어에 많은 역점을 둔 결과로, 미국의 각급 학교와 정부 기관이 아시아 언어 교과 과정을 현저하게 확충하였고, 최근에는 일본어, 중국어, 한국어를 SAT II 과목으로 채택하기에 이르렀다.

특히, 미국 정부에서는 최근 21세기에 대비한 초등학교(유치원 1년 포함)와 중, 고등학교(secondary schools)의 외국어 교육의 발전을 위하여, 1993년부터 1996년까지 미국에서 가장 강력한 네 개의 외국어교육 협회에 의뢰하여 초, 중, 고등학교의 외국어 교육 목표와 교육 내용의 기준을 개발케 하였다(NSFLEP 1966; Lafayette 1996).[1] "21세기에 대비한 외국어 습득의 기준"(Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century)이라고 불리는 이 109쪽의 지침서는 미국의 연방 정부와 주 정부의 정책 지침으로 채택되었고 미국 전역 42개의 외국어교육 협회가 인준하였다.[2] 그리고 많은 외국어 학회와 대학에서는 이 지침서를 standards-based foreign language instruction이라는 이름 아래 대학의 외국어 교육에까지 적용하고 있다. 특히 한국어와 같은 소수 민족 언어의 경우에는, 초, 중, 고등학교의 외국어 교육이 미미한 실정임으로 이 지침서의 기준을 대학에까지 적용시키는 것은 당연하다.

이 지침서에는 외국어 교육의 기본 원리(philosophy)와 교과 과정의 목표(curricular goals)와 목표 달성을 위한 내용 습득의 기준(content standards)이 명시되고 구체적으로 해설되어 있다. 우선 기본 원리는 다음과 같다.[3]

---

[1] 이들 4개의 교육단체는 미국 외국어교육 협회(American Council on the Teaching of Foreign Languages), 미국 불란서어 교육자 협회(American Association of Teachers of French), 미국 독일어 교육자 협회(American Association of Teachers of German), 미국 서반아어 및 포르투갈어 교육자 협회(American Association of Teachers of Spanish and Portuguese)이다.

[2] 예컨대, 하와이주의 경우 연방 정부의 기준에 입각한 주 정부의 기준이 1999년 8월에 주 교육감으로부터 전 초, 중, 고등학교에 시달되었다(DOE of Hawaii 1999).

[3] 원문은 다음과 같다: Philosophy--Language and communication are at the heart of the human experience. The United States must educate students who are linguistically and culturally equipped to communicate successfully in a pluralistic American society and abroad. This imperative envisions a future in which ALL students will develop and maintain proficiency in English and at least one other language, modem or classical. Children who come to school

언어와 의사 전달은 인간 생활의 기본이다. 미국은 학생들에게 미국의 다문화 사회와 해외에서 언어적으로, 문화적으로 의사 소통을 원활히 할 수 있도록 교육시켜야 한다. 앞으로 모든 미국 학생들은 영어 이외에 최소한 하나의 외국어(현대어나 고전어)를 습득하여 구사할 수 있어야 한다. 비영어권에서 온 학생들에게는 각자의 모국어를 더욱 능숙하게 배우고 구사할 수 있는 기회를 주어야 한다.

이 기본 원리는 두 가지 중요한 원칙을 내포하고 있다. 첫째는 모든 학생으로 하여금 외국어와 외국 문화를 필수적으로 습득하도록 하는 교과 과정을 각급 학교가 마련하여야 한다는 것이고 둘째는 비영어권에서 온 학생들은 자기 모국어 능력을 개발할 수 있는 기회를 가져야 한다는 것이다. 이 기본 원리를 효율적으로 집행하기 위한 교과 과정의 목표를 5C의 성취라고 규정하였는데 5C란 Communication, Cultures, Connections, Comparisons, Communities를 말한다. 각 C를 달성하기 위하여 습득해야 하는 내용의 기준을 아래와 같이 설정하고 있다.

C1: 의사 소통(Communication): 영어 이외의 외국어 사용에 능통할 것.
- 기준 A. 대화를 할 수 있고, 정보를 주고받고, 감정을 표현할 수 있고 의견을 교환할 수 있을 것.
- 기준 B. 각종 주제에·관한 구어와 문어를 이해하고 해석할 수 있을 것.
- 기준 C. 각종 화제나 주제에 관한 정보, 내용, 생각을 청중 또는 독자에게 전달할 수 있을 것.

C2: 문화 터득(Cultures): 외국의 문화에 대한 지식과 이해를 터득할 것.
- 기준 A. 외국의 행동 문화(즉 언어적 행위와 비언어적 행동)와 행동문화에 내재하는 관념적 문화(즉 전통 사고 방식, 태도, 믿음, 가치관)와의 상관 관계를 이해할 것.
- 기준 B. 유형, 무형의 문화적 소산품(예컨대, 그림, 문학 작품, 이야기, 춤, 교육 제도 등)과 그러한 소산품에 내재하는 관념적 문화와의 상관 관계를 이해할 것.

C3: 다른 학과목과의 연계(Connections): 외국에 대한 각종 학과목을 외국어로 습득하여 지식과 정보를 넓힐 것.
- 기준 A. 외국의 여러 분야에 대한 정보를 그 나라 언어를 통하여 배움으로써 언어 이외의 다른 학과목에 대한 지식을 강화하고 발전시킬 것.
- 기준 B. 외국 문화와 언어를 통해서만 이해할 수 있는 정보와 외국민의 견해와 관점을 해당 외국어를 통해서 터득할 것.

---

from non-English-speaking backgrounds should also have opportunities to develop further proficiencies in their first language.

C4: 비교(Comparisons): 언어와 문화의 본질을 통찰할 것.
기준 A. 습득한 외국어와 모국어를 비교함으로써 언어 일반의 본질을 이해할 것.
기준 B. 습득한 문화와 자기 문화의 비교를 통하여 문화 일반에 대한 개념을 이해할 것.

C5: 다문화 사회에의 참여(Communities): 국내외의 다언어, 다문화 사회에 참여할 것.
기준 A. 외국어를 학교에서 뿐 아니라 학교 밖에서도 사용할 것.
기준 B. 만족스런 생활, 정신적 풍요, 개인적 발전을 위하여 외국어를 평생 습득하고 구사할 것.

외국어 교육의 다섯 가지 목표(5 C's)는 상호 불가분의 관계를 가지고 있는데 그 중 의사 소통 목표가 핵심을 이루고 있다. 각 목표를 달성하기 위한 습득 기준은 학생들이 장기간의 습득을 통하여 궁극적으로 성취하여야 하는 수준을 말한다. 예컨대, 의사 소통 목표의 경우, 기준 A는 대인 관계에서의 원활한 교신(interpersonal mode)을 말하며, 기준 B는 다양한 주제에 대한 청취 능력과 독해 능력(interpretive mode)을 말하며, 기준 C는 다양한 주제에 대하여 말과 글로 청중이나 독자에게 의사를 발표할 수 있는 능력(presentational mode)을 말한다. 학생들이 이러한 각 교과 과정 목표의 습득기준에 성공적으로 도달하도록 하기 위하여서는 각급 학교의 외국어 교과 과정, 교재, 교수법 등을 대폭 수정 보완하고 향상시켜야 함은 물론이다.

2. 한국어 교육의 배경

이상과 같은 세계의 상호 의존적 추세와 미국의 강력한 외국어 정책으로 말미암아 한국어도 다른 인기 있는 외국어처럼 미국의 정규 교육 과정의 일환으로 자랄 수 있는 기본 여건이 마련되었다. 그러나 미국에서 교수되고 있는 크고 작은 많은 외국어와 경쟁하여야 한다는 힘겨운 부담을 안아야 한다. 다행히 1970년대 후반부터 한국어 교육이 급성장하게 되었는데, 그것은 대체로 다음과 같은 중요한 요인들 때문이다.

첫째, 한국인 인구의 급증이다. 1975년에 한국계 인구가 10만 정도였는데 과거 25년간 20배가 증가하여 현재 200만이 넘는다. 물론 1970년 대 이래 한국인 인구의 지속적인 증가는 미국 정부가 1968년 이민법을 개정하여 동양인의 대량 이민을 허용하였기 때문이다. 한인 인구의 급증은 한국, 한국인, 한국어, 한국 문화에 대한 관심을 크게 불러 이르켰다고 할 수 있다.

둘째, 1970년 대 후반부터의 한국 국력의 급신장이다. 한국의 기적적인 경제 발전으로 한국이 국제 사회에서 뚜렷이 가시화되고 한미간의 무역, 경제, 문화, 정치, 학문 등의 교류가 급진전됨으로서 한국어를 배우려는 실리적, 학문적, 교양적 동기가 유발되었다고 할 수 있다.

셋째, 한국 정부 기관(예컨대 외교통상부, 교육부, 문화관광부와 그 산하기관)의 한국학과 한국어의 세계화 정책이다. 이것은 해외 한국인의 급증(현재 550만으로 세계 전채의 한인 인구의 7%)과 한국의 국력 신장으로 연유된 정책이라 볼 수 있다. 이 정책에 따른 각종 지원으로 많은 대학에 한국학 교수직과 한국학 프로그램이 생기게 되고 많은 한국어 과목이 개설되게 되었다.

넷째, 북한과 정치적으로, 군사적으로 대치하고 있는 한국의 전략적 중요성도 미국의 한국어 교육에 크게 기여한다고 본다. 왜나하면 정부 직속 기관의 한국어 교육은 다분히 전략적 필요성에 좌우되기 때문이다. 가장 두드러진 예는 캘리포니아 소재 미국 국방 외국어대학(Defense Language Institute 즉 DLI)의 경우이다. 매년 600명의 미국 군인(거의가 다 비한국계)이 각각 2,000시간의 한국어 교육을 철저히 받기 때문에 이들은 군 복무 중이나 제대 후나 소중한 한국어 사용자로 기능한다.

다섯째, 한국의 수학능력시험에 해당하는 SAT II의 과목으로 (일본어, 중국어에 이어 아홉번째 외국어로) 한국어가 1997년부터 채택되었다는 사실이다. SAT의 높은 성적으로 좋은 대학에 입학한다는 것은 모든 학생과 학부모의 간절한 소원이기 때문에 고등학교 졸업 전에 한국어 능력을 향상시켜야 한다는 열망이 일고 있다. 최근 갑자기 34개나 되는 중, 고등학교에서 한국어 강좌가 개설되고 한글학교의 상급반이 SAT II-Korean 준비 과정이 되고 있는 실정을 볼 때 SAT II-Korean의 채택은 학생들과 학부모에게 가장 실질적이고 직접적인 동기를 부여한다. 1997에 2,447명의 고등학생이 이 시험에 응시했고(800점 만점 중 평균 649점), 1998년에 2,433명이 응시했으며(평균 751점), 1999년에는 2,500명 이상이 응시했다(Ree 1999).

끝으로, 여러 대학에서 학문적 목적으로 한국어 강좌를 개설하고 있는 사실도 간과할 수 없다. 많은 대학이 오래 전부터 동아시아 3국 중 중국어, 중국학과 일본어, 일본학만을 교과과정에 포함시켜 왔다. 그러나 두 나라 문화의 교량인 한국어, 한국학을 포함시켜 학문상의 불균형과 공백을 없애려는 노력이 팽배하게 된 것이다.

3. 한국어 교육의 실정

이상과 같은 여러 가지 이유로 한국어를 습득하는 인원은 세계 도처에서 급격히 증가하고 있다(『새국어생활』 1권 2호(1991); Sohn and Lee 1995; 『교육한글』 10호(1997) 참조). 예컨대 아래의 통계는 과거 25년 동안 미국에서 한국어교육의 실태를 단적으로 보여주고 있다.

연도	한글학교	중, 고등학교	대학(교)
1975	7	0	10
2000	850 가량	34	110 이상

학생 수로는 한글학교(한인 사회학교 또는 토요 학교라고도 함)는 매 학기 총 약 50,000명의 초(유치원 포함), 중, 고등학생들이 5,000여명의 시간강사에게서 배우고 있고, 정규 중, 고등학교에서는 매 학기 총 2,000명 정도가, 그리고 대학에서는 매 학기 총 5,000명 정도가 한국어를 습득하고 있다. 그 외에 정부 직속 기관인 Foreign Service Institute (FSI), Central Intelligence Agency (CIA), National Security Agency (NSA), Defense Language Institute (DLI)에서도 정부 요원에게 한국어를 가르치고 있다. 특히 DLI(미국 국방 외국어대학)에서는 기술한 바와 같이 매 번 600명 가량의 군인들이 하루에 6시간씩 120여명 의 한국어 전임 교직원으로부터 1년 2개월간의 한국어 교육을 받고 있다.

이와 같이 한국어 수강생이 급속히 늘고 있지만 한국어는 다른 인기 있는 외국어에 비하면 아직도 극히 열세임에 틀림없다. 예컨대, 현재 미국에서의 초, 중, 고등학교 한국어교육은 아직 별로 보잘 것 없다. 한국어를 외국어 과정으로 가르치는 초등학교는 전무의 상태이고 중, 고등학교도 겨우 34개교에 불과하다. 1994-95학년도에 대한 Draper and Hicks (1996)의 조사에 의하면 미국의 중, 고등학교 즉 7-12학년의 총 학생 수의 33.04%(6백만 이상의 학생)와 초등학교 즉 유치원에서 6학년까지의 총 학생 수의 5.02%가 외국어를 배우고 있는데, 초등학교에서는 극소수의 인기 있는 언어들(예컨대 서반아어, 불란서어, 독일어, 이탤리어, 일본어, 러시아어 등)만을 가르치고 있다. 중, 고등학교의 경우 서반아어가 64.5%, 불란서어가 22.3%, 독일어가 6.1%를 차지하고 있어서 전통외국어라고 일컫는 이들 세 언어가 외국어를 배우는 총 학생 수의 93%를 점하고 있다. 다음 표에서 보듯이 한국어는 17위로 0.01%에 그친다.

1.	서반아어	3,930,078 (64.47%)
2.	불란서어	1,360,170 (22.32%)
3.	독일어	373,234 (6.12%)
4.	래틴어	214,182 (3.51%)
5.	이탤리어	57,033 (0.94%)
6.	일본어	47,008 (0.77%)
7.	모국어로서의 서반아어	19,934 (0.33%)
8.	러시아어	18,213 (0.30%)
9.	중국어	9,456 (0.16%)
10.	포르투갈어	4,810 (0.8%)

17.	한국어	638 (0.01%)

4년 전의 이 통계에 비하여, 중, 고등학교 한국어 교육은 최근 급격히 성장하여, 기술한 바와 같이 현재 34개 중, 고등학교(총 92개 반)에서 총 약 2,000명에게 실시하고 있다(Ree 1999). 한편, 미국 Modern Language Association의 대학 외국어 교육 실태에 대한 1995년도의 조사에 의하면, 한국어가 가장 빨리 자라는 외국어(중국어가 두 번째)로 나타나 있는 바, 다음과 같은 수강 학생 통계가 집계되고 있다.

1.	서반아어	606,283
2.	불란서어	205,351
3.	독일어	96,236
4.	일본어	44,723
5.	이탤리어	43,706
6.	중국어 (만다린)	26,471
7.	래틴어	25,897
8.	러시아어	24,729

14.	한국어	3,343

한국어 수강생이 가장 빠른 속도로 증가하고 있는 실정에 비추어 기술한 바와 같이 2000년 현재 110개 이상의 대학에서 매 학기 적어도 총 5,000명은 수강하리라고 추산된다. 한국어 수강학생 수가 분기(quarter)당 300명(연 1,000명)을 전후한 UCLA, UC Irvine 같은 대학이 있고(Sung-Ock Sohn 제보), 150명을 전후하는 UC Berkeley, UC San Diego, University of Southern California, Columbia University, University of Illinois, University of Hawaii, Brigham Young University 등이 있으며, 그 외의 대부분의 대학은 학기 당 수강생이 30명 내지 100명 가량의 학교들이다.

한국어 수강생의 대다수는 한국계 학생이다. 이것은 미국의 대부분의 비전통 소수민족 언어에 공통된 현상이다. 한글학교 학생들의 대부분이 한국계 자녀이다. 특히 이들 한글학교 중 90%이상이 한인 교회에 부설되어 있기 때문에 한국인 자녀 이외의 학생들이 참여한다는 것은 그리 쉬운 일이 아니다. 정규 초, 중, 고등학교의 경우도 마찬가지 실정이다. 이중언어 교육을 받는 학생이건 한국어를 외국어로 배우는 학생이건 거의가 다 한국계 학생이다. 대학의 경우에는 보통 줄잡아서 80%가량이 한국계라고들 한다. 대학에 따라서 차이가 있지만 일반적으로 초급반의 경우에는 비한국계가 상당수(30% 내지 60%)를 차지하지만 중급, 고급으로 올라갈 수록 한국계가 압도적으로 많아진다. UCLA는 초급부터 한국계가 80%가량이나 하와이 대학의 경우를 보면 1999년 가을 학기 초급반 33명 중 10명만이 한국계이고 나머지는 백인계, 일본계, 비율빈계 등이 차지하고 있고, 고급반은 90%이상이 한국계이다. 예외적인 학교로는 몰몬교 선교에 역점을 둔 유타 주의 Brigham Young University와 DLI이다. 이들 대학의 한국어 반에는 한국계 학생이 거의 없거나 극소수이다.

4. 한국어 교육 방법

현재 미국에서 한국어는 한국인 학부모들, 사설학원, 한글학교, 정규 초, 중, 고등학교, 대학교, 연방 정부 직속 학교 등을 통하여 습득되고 있다. 이 중에서도 한국계 학생들이 가정에서 어릴 때부터 매일 부모나 조부모한테서 듣고 배운 일상 한국어는 가장 자연스러운 한국말

이다. 가정에서 이렇듯 장기간 자연스럽게 한국말을 배울 경우, 한국계 학생들은 한국어의 가장 중요한 기초인 일상 한국말을 구사할 수 있거나, 적어도 들을 수 있게 된다. 그래서 중, 고등학교나 대학에 가면 중급반이나 상급반에 배치되게 된다. 실로 한국어 사용을 통한 가정 교육은 각별한 중요성을 갖는다(이미선 2000 참조). 로스앤젤레스 지역의 초, 중, 고등학생과 부모들을 대상으로 실시한 이영태(1997)의 설문 조사에 의하면, 300명의 응답자 중 거의 모두가 한국말로 대화할 수 있는 상대자는 부모(67.6%)와 조부모(21%)라고 대답했다. 즉 한국어 전수의 주도자는 일차로 부모임이 확인된 것이다.

한편, 한국인이 많이 사는 대도시에는 각종 사설 학원이 생겨서 아동들의 한글 읽기와 쓰기, 중, 고등학생들의 SAT II-Korean 시험 준비, 성인들의 실용 한국어 습득 등 극히 다양한 목적과 다양한 교과 과정을 가지고 상업적으로 실시되고 있다. 이하 가정 교육이나 사설 학원에 대해서는 더 언급하지 않고, 한글학교와 정규 초, 중, 고등학교와 대학만을 대상으로 한국어 교육 방법을 논의하고자 한다.

4.1 한글학교의 한국어 교육

한글학교는 한국인이 모여 사는 곳을 중심으로 전국 도처에 산재해 있는데 그 중에서도 수십만의 한국인과 수많은 한국인 교회가 있는 로스앤젤레스, 뉴욕, 시카고 등지에 대폭 집결해 있다. 전술한 바와 같이 한글학교의 90%이상은 한국인 교회에 부설되어 있다. 1996년 한국 교육부 통계에 의하면, 교원 수 5,601명에 학생 수가 50,434명인바, 그중 유치원 12,799명, 초등학생 22,336명, 중학생 8,869, 고등학생 5,158명, 성인 1,272명으로 나타나 있다.

교육의 양과 질 면에서 천차만별을 보이고 있다. 학생 10여명에 불과한 학교가 있는 가하면 500명 이상의 학교(예컨대 로스앤젤레스 소재의 동부 한국학교)가 있고, 언어능력 수준이 아주 다른 학생들을 모두 한 반에서 가르치는 학교가 있는 가 하면 학생의 나이 또는 학년과 한국어 능력별로 반을 세분하여 가르치는 학교가 있다. 교사의 경험이나 영어 구사 능력도 천차만별이다. 이러한 다양성에도 불구하고 근본적인 중요한 공통점이 있다.

첫째, 교과 과정이 대체로 동일하다. 대부분의 한글학교가 일주일 중 토요일 오전에만 3시간 수업을 하고 그중 처음 두 교시(90분)는 한국어 수업이고 셋째 교시는 한국 문화에 관련되는 여러 가지 특별 활동이다. 특별 활동에는 미술, 음악, 고전무용, 태권도, 역사책 읽기, 영화 감상 등이 포함되는데 학교에 따라 다양하게 반을 나눈다. 한국어 수업을 1시간 또는 3시간 하는 학교도 예외적으로 있다.

둘째, 한국어 반 구성은 대체로 기초반, 초급반, 중급반, 고급반으로 분류되나 학교에 따라 기초반과 초급반이 또는 중급반과 고급반이 통합된다.

셋째, 대체로 1년에 4학기(봄, 여름, 가을, 겨울)가 있고 한 학기는 12주(36시간)로 구성되어 있다. 따라서 한 학생이 일 년을 계속할 경우 1년간 총 수업 시간은 144시간이고 그중 한국어 수업 시간은 96시간이 된다.

넷째, 학생 구성은 유치원생으로부터 12학년(고3)까지 다양하고 대부분이 한인 교포 2세이다. 학생 중 초등학생(유치원생 포함)이 70% 내지 80%를 차지하고 그 나머지가 중, 고등

학생(7-12)과 극소수의 성인이다. 최근 들어 고등학생의 경우는 상급반에서 SAT II 시험 준비하는 것이 가장 큰 목적이다.

다섯째, 교사는 한국 유학생(주로 대학원생), 해당 교회의 교포 교인, 한국에서 교사 경험이 있는 일반인 등을 교사로 채용한다. 교사에 대한 대우는 시간당 15불 정도(매달 약 $200)이다.

여섯째, 교제는 주로 (a) 전국 한인학교 협의회에서 개발한 교과서와, (b) 남가주 한국학교 연합회가 개발한 교과서 그리고 (c) 한국 교육부의 국제교육 진흥원에서 발간하여 영사관을 통하여 매년 무상으로 배포되는 재외 교포용 교과서가 사용된다. 학교에 따라서는 이들 여러 교과서를 토대로 자체 개발한 교재를 쓰거나 기타의 교과서를 쓰기도 한다.

일곱째, 대다수 학생의 학습 동기는 부모의 권유 때문이다. 이영태(1997)의 설문 통계에 의하면 300명의 초, 중등학생 응답자 중 213명(70.9%)이 부모의 결정에 의하여 한글학교에 다니며, 36명(18%)이 부모의 생각과 본인의 생각이 합쳐 다닌다고 한다. 친구 때문에 다니는 경우는 28명이고 본인이 다니고 싶어서 다니는 경우는 주로 중학생 23명에 불과하다. 이렇게 볼 때, 한국인의 뿌리 교육은 절대적으로 부모의 결정에 달려 있다고 할 수 있다. 한편, 기술한 바와 같이 최근 고등학생들은 SAT II 시험 준비를 위하여 한글학교의 고급반에 등록하는 경향이 크다.

참고로 한인 인구 50,000이 살고 있는 하와이 주에는 현재 약 20개의 한글학교가 대부분 한인 교회에 부설되어 있고, 한인 성당과 절에도 각각 부설되어 있는데, 그 중 가장 큰 두 학교는 한인 감리교회 부설의 한인 사회학교와 아이에아 한인 감리교회 부설의 한인 문화학교인데 학생이 현재 각각 약 130명이다(김영규 제보). 그 외의 학교는 평균 30명 정도의 학교들이다. 한인 사회 학교의 경우를 보면 다음과 같다(Andrew Byon 제보).

한인 사회 학교: Honolulu 한인 감리교회 부설: 1973년 개교

교사진: 12명 (대다수가 유학생으로 12명 중 10명이 언어학, 영어 교수법을 전공하는 대학원생임. 대다수가 한국의 교사 자격증 소유자임.)
교사 대우: 시간당 $15 (월 약 $200)
한국어 반 구성: 총 11반:
기초 1 (3반), 기초 2 (3반)
초급 1 (2반), 초급 2 (1반),
중급 1,2,3 (1반), 고급 1,2,3 (1반)
시간표(매 토요일):
8:30-9:15 (교사회의); 9:15-10:00 (1교시); 10:15-11:00 (2교시);
11:15-12:00 (3교시); 12:00-12:45 (교사회의)
3교시는 특별 활동 시간으로 미술 반, 태권도 반, 고전무용 반, 영화감상 반이 있음.

학기:	1학기가 12주로, 1년에 4학기(봄, 여름, 가을, 겨울)가 있으며, 8월 한 달은 여름 방학임.
학생 구성:	1999년 가을학기 학생 수는 133명(각반 평균 13명). 유치원생부터 12학년(고3)까지 다양하고 대부분이 한인 2세임. 부모의 권고가 대다수의 학습 동기임.
기타:	1999년부터 연 $300의 지원금을 총영사관을 통해 받음.

모든 한글학교는 전국 한인학교 협의회(National Association of Korean Schools 또는 NAKS)의 산하에 있고, 남가주의 경우에는 따로 남가주 한국학교 연합회에 가입하고 있다. 이들 두 단체는 직접, 간접으로 한글학교 활동을 돕고 있는데, 한글학교 교육 과정 모델 개발(한국어, 역사, 문화, 전통 예술 등), 학술대회 개최, 교사 연수회 개최, 교재 개발 및 보급, 회지 발행, 각종 교육 행사 주최, 한글학교 운영 및 2세 교육을 위한 재정 지원 등을 사업 목표로 추진하고 있다 (NAKS 헌장 및 운영 세칙 참조).

한글학교의 과정을 이수하면 정규 학교의 외국어 과정을 수료한 것으로 인정받도록 하는 운동이 최근 활발히 전개되고 있는데 캘리포니아, 하와이 등 일부 지역에서는 이미 일정 시험을 거쳐 부분적으로 실시되고 있다. 이러한 움직임이 점차 전국적으로 확산되면 한글학교 교육에 가일층 큰 동기를 부여하게 되고, SAT II와 더불어 한글학교 교육을 강력히 뒷받침하게 될 것이다. 그러나 아직 수업 시간의 제한, 교사의 질 문제, 교사의 대우 문제, 학생과 학부모의 한국어 교육에 대한 열의 부족, 시청각 교재의 부족 등, 교육의 질적 향상을 위하여 앞으로 각계 각층의 많은 노력이 요구된다.

4.2 초, 중, 고등학교의 한국어 교육

1968년 이중언어 교육법(Bilingual Education Act)이 제정된 이래 과거 30년간의 정규 초, 중, 고등학교의 한국어 교육은 대체로 영어가 부족한 한국이민 학생들에게 영어가 익숙해질 때까지 과도기적으로 한국어로 수업을 받는 소위 과도적 이중언어 교육(transitional bilingual education)이었다. 지금도 초등학교에서는 원칙상 외국어로서의 한국어 교육이 아니고, 새로 이민 온 한국 학생들에게 필요에 따라 이러한 과도적 이중언어 교육을 실시하고 있는데, 그로 인해서 한국어 능력이 유지 또는 향상된다는 점에서는 일종의 한국어 교육이라고 할 수 있다. 즉 영어를 잘 모르는 한국 학생들이 미국에 이민 오게 되면 지역이나 학교에 따라 다르기는 하지만 (a) 완전히 영어로만 수업을 듣는 경우(English immersion programs), (b) 주로 영어로 듣되 알아듣기 어려운 것만 이중언어 보조교사로부터 구두로 도움을 받는 경우(modified bilingual programs), 그리고 드물게는 (c) 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 모든 면에서 한국어, 영어 두 언어로 수업을 듣는 경우(Korean/English dual language programs 또는 two-way immersion programs)가 있다. 대부분의 학부모는 (a)나 (b)를 선호한다. (c)의 경우에는 한국어 사용 학생과 영어 사용 학생이 전 학년에 걸쳐 같은 반에서 전 과목을 한국

어와 영어로 수업 받는다. 이 프로그램의 목적은 두 부류의 학생들 모두에게 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기에서 한국어, 영어의 이중언어 사용자가 되도록 하는 것이다.

(c)의 경우를 권오량(1999)에 의거 좀더 부연하면, 1992년부터 로스앤젤레스 통합교육구(Los Angeles Unified School District)에 있는 3개 초등학교의 유치원 학생을 대상으로 (c)의 교육이 실시되어 왔다. 이 학생들은 학년이 올라가면서도 계속 이 프로그램에서 한국어와 영어로 학과목을 수강할 수 있다. 이 프로그램의 특징은 희망자들로 반이 편성된다는 점과, 한국인 1.5세, 2세 뿐 아니라 영어를 모국어로 하는 미국 학생들이 상당수 참여한다는 점과, 또 언어중심의 교육이 아니라 내용중심의 교육이라는 점 등을 들 수 있다. 최근 로스앤젤레스에서 위에 든 세 가지(a, b, c) 교육 방법을 사용하는 초등학교 중 각각 두 학교씩 선정하여 4학년 학생들의 유치원 때부터의 학습 성과를 비교 연구한 결과가 발표되었다(S. Sohn, et al. 1999). 이 보고에 의하면, 세 번째 방법(c)이 다른 두 방법보다 학생의 한국어 능력은 물론이고 영어 발달 면과 다른 과목에서도 더 우월하다는 결론을 얻었다.[4]

초기부터 이중언어 교육을 실시하던 중, 고등학교의 경우는 차차 위의 (c)와 비슷한 형태로 기능적인 변화가 일어났다. 즉 영어가 능숙하고 한국어 능력이 부족한 학생들까지도 영어가 부족한 갓 이민 온 한국 학생들과 함께 이중언어 반에서 한국어를 배우는 추세가 생겼다. 예컨대 뉴욕시의 경우, 뉴욕시 교육구의 이중언어 교육 정책에 의거 1979년에 Newtown High School에서 처음으로 한국 이민 학생들에게 영어가 익숙해 질 때까지 한국어로 수업을 했고, 이어 Bryant, Flushing, Bayside, Francis Lewis 등 중, 고등학교에서도 과도기적으로 한국어를 이용한 교육을 실시했다(Kwon 1999). 그러나 미국의 한국 인구가 급격히 늘어나고 한국의 경제가 급성장해 감으로서 점차 한국어를 더 배우려는 1.5세나 2세 한국계 미국 학생들이 참여하게 되었고 최근에는 한국어가 대학 입학을 위한 SAT II 과목으로 채택됨으로서 한국계 학생들의 중, 고등학교에서의 한국어 습득이 더 절실해 졌다. 따라서 이러한 소수의 초기 중, 고등학교들은 이제는 차차 과도적 이중언어 교육이라기보다는 한국에 관한 여러 과목을 한국어로 가르치는 정규 한국어 교육이 되어 가고 있다(Kwon ibid.). 한편, 최근 2, 3년 사이에 한국어 프로그램을 시작한 중, 고등학교에서는 처음부터 순수한 외국어로서의 한국어 교육을 지향하는 교과 과정으로 출발하고 있다. 그리하여 현재 34개에 이르는 미국 중, 고등학교의 한국어 교육은 대체로 높은 수준의 한국어의 숙달과 한국 문화 교육을 그 목적으로 하고 있다.

과거에는 한인 학부모들이 자녀들의 미국 주류 사회로의 조속한 동화와 영어 능력의 향상을 위하여 한국어 교육에 대해 부정적인 태도를 보였었으나 이제는 SAT II의 좋은 성적으로 자녀들이 보다 우수한 대학에 입학할 수 있으리라는 기대 때문에 한국어 교육에 대한 긍정적인 인식이 팽배해 가고 있다. 한인들이 많이 살고 있는 지역의 중, 고등학교에서 한국어 과목이 신설되고 많은 학생들이 수강하고 있다는 것이 이 사실을 단적으로 나타내고 있다. 로스앤젤레스 지역의 Sunny Hills High School, LA High School, Torrance High School, Valley

---

[4] 비슷한 예로 Ramierez 등(1991)의 라틴계 학생들에 대한 연구를 들 수 있는데 초등학교에서 오랫동안 40% 이상을 스페인어로 교육받은 학생들이 그렇지 않은 학생들보다 영어를 더 능숙하게 습득한다고 한다(이미선 2000).

High School 등이 그 실례이다. 예컨대, 부유층 한인들이 많이 거주하는 오랜지 카운티 플러튼시 소재의 Sunny Hills High School 한국어 프로그램의 경우를 보면 다음과 같다(Sung-Ock Sohn 제보).

교사:	Grace Chi(한국어 정교사 자격증 소지자) 1명 1명 더 추가 채용 계획임.
학생 수:	150명 이상
급:	1급부터 5급까지 있음. (현재 중, 고등학교에서 한국어를 개설할 경우 대부분 5급 까지 두는데 그 이유는 보통 8학년(중2)부터 외국어 과목이 있기 때문임.)
시간 수:	매일 하루 1시간씩, 1주일에 5시간
교재:	고려대학 한국어 교과서와 보충 교재
특징:	이 학교는 전체 학생 2,000명 중 한국계 학생이 700명임.

LA High School에서는 한국어 과목 이외에 한국문화 과목도 개설하고 있는데 비한국계 학생들도 많이 듣는다고 하며, Torrance High School의 경우는 모국어 화자를 위한 한국어(Korean for Native Speakers) 과목을 신설할 계획이라고 한다. 그리고 캘리포니아 주에서 전임으로 채용되려면 한국어 수강생 수가 150명이 되어야 하는데 그런 학교가 많지 않기 때문에 대부분의 한국어 교사들은 시간강사로 근무한다고 한다(Sung-Ock Sohn 제보).

사립학교와 대학에서는 특별히 교사 자격증을 요구하지 않으나 공립 초, 중, 고등학교에서 한국어를 가르치려면 우선 한국어 교사 자격증이 필요하다. 초, 중, 고등학교의 한국어 교육의 발전을 위하여서는 가급적 많은 인력이 사범대학의 소정의 과정을 이수하고 주 정부에서 발급하는 정식 한국어교사 자격증을 취득하여야 한다. 자격증을 소지한 정식 교사가 있어야만 한국어가 정규 과목으로 신설되고 발전될 수 있으며, 정식 교사의 지도하에서만 교생 실습이 가능하다. 지금까지 실시해 온 긴급 임시 교사 자격증 제도나 보조교사 제도로는 한국어 교육의 소기의 목적을 달성할 수가 없다. 과거 수년 동안 캘리포니아를 중심으로 한국어 정교사 자격증 취득(teacher credentialing for Korean) 문제가 논의되어 왔고 현재 부분적으로 실시되고 있다. 현재로는 캘리포니아 주에서만 실시되고 있는데 San Francisco소재의 Intercultural Institute of California(한국 언어, 문화 과목 담당)와 San Francisco State University의 사범대학(일반 언어, 문화 교육 과목, 교생 실습 담당)이 공동으로 주관하는 2년 과정의 프로그램이 있고 California State University의 사범대학의 Korean-English 이중언어 분야의 2년 과정이 있다. Hope International University, UCLA 등 다른 몇몇 대학도 비슷한 과정을 신설할 전망이다. 이들 사범대학 과정을 수료하고 캘리포니아 주 정부에서 실시하는 한국어와 한국 역사에 대한 소정의 시험 즉 SSAT-Korean(Single Subject Assessment for Teaching Korean) 시험에 합격하면 자격증을 받도록 되어 있다. SSAT-Korean 시험은 캘리포니아에 거주하는 한국어 교육자들의 7년 동안의 노력의 결실로서, 1999년 6월 26일에 미국에서는 처음으로 실시되었다(Blank 1999). 현재까지 3명의 중, 고등학교 교사가 한국어 정교사 자격증을 취득하였다고 한다(Sung-Ock Sohn제보).5)

중, 고등학교의 한국어 교육의 질을 높이기 위하여서는 교사 자격증의 문제 뿐 아니라, 교재 문제도 심각하다. 실제로 시청각 등 부교재는 고사하고 미국 중, 고등학생에게 어울리는 마땅한 본 교과서조차 없는 실정이다. 기술한 Sunny Hills High School 같은 모범 학교에서도 현재 차선책으로 대학생용인 고려대학 교재를 사용하고 있다. 전술한 미국의 21세기 외국어 교육 목표(Communication, Cultures, Comparisons, Connections, Communities)와 목표를 달성하기 위한 습득 내용의 기준에 부응하는 중, 고등학교용 교과서와 부교재의 개발과 배치 시험(placement test) 등 학생들의 한국어 능력을 평가할 수 있는 문제들의 개발도 시급하다.

4.3 대학의 한국어 교육

기술한 바와 같이, 현재 110개 이상의 크고 작은 미국 대학에서 매 학기 5,000명 이상의 학생에게 한국어가 교수되고 있다. 한국의 국력 신장과 미국내의 한국인 인구의 증가, 미국 대학의 한국계 학생 수의 증가, 동아시아 3국(중국, 일본, 한국)의 균형 있는 학문적 발전 등 여러 가지 복합적 이유로 한국어를 배우려는 학생들의 수요가 커지게 되고 그 결과 한국어 강좌가 많은 대학에서 열리게 되었다. 그러나 학생 수, 교과 과정, 교수진, 교수법, 평가 방법, 사용 교과서와 부교재, 학교 당국의 지원 등 모든 면에서 학교마다 극히 다양하다.

한국계 학생이 많지 않은 비교적 작은 대학은 소수의 학생들에게 초급반만을 가르치거나 중급까지만 가르치고, 한국계 학생이 많은 대학에서는 초, 중, 상급, 최상급 한국어가 개설되는 경향이 있다. 한국학을 전공하는 대학원 학생이나 한국어문학을 전공하는 극소수의 학생을 제외하면, 한국어 수강 학생들의 대부분은 여러 다양한 학과에 소속되어 있으며 한국어를 선택 과목이나 외국어 필수 과목으로 수강한다. 현재 많은 미국 대학(80%이상)은 외국어를 1년 내지 2년간 필수적으로 배우도록 되어 있기 때문에 한국어가 개설되어 있는 경우, 다수의 한국계 학생들 뿐 아니라 한국, 한국인, 한국어에 관심 있는 소수의 비한국계 학생들도 한국어를 택하게 된다.

많은 대학에서 한국계 학생들과 비한국계 학생이 같은 반에서 한국어를 배우는데 이에 따른 적지 않은 문제가 있다. 이미 한글학교나 중, 고등학교에서 많은 단어와 읽기, 쓰기까지 배운 학생들은 중급이나 상급반에 배치될 수 있으나, 부모한테서 겨우 기본적인 말하기, 듣기만 익힌 한국계 학생들은 보통 초급 후반이나 중급 초반에 비한국계 학생들과 함께 배치된다. 이 때 말하기, 듣기 위주의 교재는 비한국계에게는 극히 유용하나 한국계에게는 시간 낭비이다. 또한 말하기, 듣기에 익숙한 한국계는 비한국계에게 적지 않은 위협이 된다. 이러한 교육상의 불균형과 불합리성을 시정하기 위하여 극소수의 큰 대학(UCLA, UC Berkeley, Columbia 등)에서는 몇 년 전부터 중급까지 반을 한국계-비한국계의 두 계열(two tracks 또는 two streams)로 나누어 가르치는데 큰 효과를 거두고 있다(S. Sohn 1997). 그러나 대다

---

5) 이 들 세 한국어 자격증을 받은 교사는 Grace Chi(Sunny Hills High School), Eunice Lee(Torrance High School/West High School), 김영아(LA High School)이다.

수의 대학은 한국어 프로그램이 비교적 작기 때문에 이러한 두 계열 제도 도입에는 예산상 문제가 있다.

대학의 한국어 수업은 대체로 초급과 중급은 매일 한 시간씩 실시하고 상급 이상은 일 주일에 3시간 한다. 그 외에 어학 실습을 일 주일에 학교에 따라 2시간 내지 5시간 받는다. 초급, 중급의 교수 방법은 두 가지가 있는데 대부분의 대학은 한 강사가 한 반을 전담해서 가르치는데, 소수의 대학(Harvard, UCLA 등)에서는 교수가 일 주일에 2시간을 내용, 문법, 문화 등에 대하여 강의하고 나머지 3시간은 10여명씩 작은 반으로 나누어 조교들이 따로 연습시킨다. 이 후자는 소위 fact와 act를 구별하여 가르치는 방법이다.

현재 대부분 대학의 한국어 교육은 기술한 바와 같이 많은 분야의 학생들에게 한국어 구사 능력을 향상시켜주는 service교육에 국한하고 있다. 따라서 많은 경우 그런 대학에서는 가르치는 선생님들에게 교수직을 주지 않고 박사학위가 있더라도 전임강사(lecturer, instructor 또는 preceptor) 직을 주는 것이 관례이다. 언어 기술만을 가르치고 학문적인 내용은 교수하지 않기 때문이다. 예외적으로 최근 국방외국어 대학(DLI)은 교수제를 도입하여 교수경험이 많거나 박사학위 소지자에게는 교수직을 부여하고 있다.

한편, 비교적 소수의 큰 대학, 예컨대 University of Hawaii, UCLA, Harvard University, Columbia University, University of Southern California, University of Washington, Brigham Young University 등에서는 한국어나 한국 문학을 전공 학문 분야로 설정하고, 필요한 교수를 충원하여 한국어학이나 한국 문학의 학사, 석사, 박사학위를 수여한다. 교과 과정과 학위 과정이 잘 되어 있는 하와이 대학의 경우를 소개하면 다음과 같다.

하와이대학 한국어문학 프로그램은 중국어문학, 일본어문학 프로그램과 더불어 동아시아어문학과에 속해 있다. 교수진이 47명인 거대한 일본 프로그램과 교수진 19명의 중국 프로그램에 비하면 양적인 면에서 한국어문학은 규모가 작다. 2000년도 한국어문학 교수진은 3명의 영구직 교수(그중 2명은 어학, 1명은 문학)와 4명의 조교, 2명의 시간강사, 그리고 1명의 한국 학술진흥재단 객원교수로 구성되어 있다. 매 학기 140여명의 다른 학과 학생들에게 각급 한국어를 교수하는 한편, 한국어문학의 학사, 석사, 박사 전공 학생들을 양성한다. 학사 과정은 어학과 문학의 구분이 없으나 석사, 박사 과정은 그 구분이 있다. 어학 분야는 학위 논문에서 다시 한국 언어학, 한국 사회언어학, 한국어 교수법으로 분류된다. 현재, 학사 과정에 5명, 석사 과정에 5명(전원 어학), 박사 과정에 10명(어학 8명, 문학 2명)이 있다. 교과 과정은 다음 표와 같다. 괄호 안은 학기당 학점임.

학부 과정: 언어 과목	초급 한국어	KOR 101(4)-102(4)
	중급 한국어	KOR 201(4)-202(4)
	상급 한국어	KOR 301(3)-302(3)
	최상급 한국어	KOR 401(3)-402(3)
	한국어 작문	KOR 420(3)
	언어와 문화	KOR 470(3)

	한국어 독해	KOR 481(3 또는 6)
	한국어 구조	KOR 451(3)-452(3)
문학 과목	한국 번역 문학	EALL 281(3)-282(3)
	전통 문학	KOR 463(3)
	현대 문학	KOR 464(3)
대학원 과정: 어학 과목	한국어사-방언	KOR 631(3)
	음운론-형태론	KOR 632(3)
	통사론-의미론	KOR 633(3)
	사회언어학	KOR 634(3)
	어학-교수법 세미나	KOR 730(3)
문학 과목	전통 한국시	KOR 613T(3)
	현대 한국시	KOR 613M(3)
	전통 설화 문학	KOR 614T(3)
	현대 설화 문학	KOR 614M(3)
	한국 희곡	KOR 615(3)
	한국 문학 번역	KOR 640(3)
	문헌 연구	KOR 711(3)
	문학 세미나	KOR 720(3)

그 외에도 학부 학생을 위한 독해 지도 과목(KOR 399, 499)과 대학원생을 위한 연구 지도 과목(KOR 699), 동아시아 언어 교수법(EALL 601), 동아시아 비교 언어학(EALL 750), 비교 문학(EALL 735), 한국어문학 연구 방법(EALL 603K) 등의 과목이 있다. 하와이대학의 이러한 대학과 대학원의 교과 과정과 학위 과정을 설정하기까지는 아시아, 태평양학을 강조하는 대학 당국의 정책적 고려도 있었지만, 중국어문학, 일본어문학에 뒤지지 않으려는 담당 교수들의 끊임없는 노력이 있었다.

한글학교나 중, 고등학교보다는 사정이 더 낫기는 하지만 미국 대학의 한국어 교재 문제도 해외 한국어 교육의 중요한 현안이다. 대학 초, 중급 교과서는 무척 많다. 명도원 한국어, Samuel Martin과 이영숙의 Beginning Korean, Fred Lukoff의 한국어 교재, 고려대 한국어, 연세대 한국어, 서울대 한국어, UC Berkeley교수진의 College Korean 등 수 많은 기존 교과서가 있고 이들 기존 교과서에 만족하지 못한 많은 선생님들은 개별적으로 개발하여 사용하고 있다. 상급과 최상급 교과서는 많지 않다. 미국에서 출판된 것은 없고 고대, 연대 등 한국에서 나온 것을 쓰고 있는데, 필요한 영어 설명이 전혀 없거나 부족하기 때문에 학생과 선생 쌍방이 모두 어려움을 겪는다. 그리고 미국 학생들의 수준에 맞추기가 힘들고 학생들의 관심과 요구 사항이 적절하게 반영되어 있지 않은 내용이 허다하다. 한편 작문, 한자, 고급독본,

문학교본 등 미국 학생들에게 적당한 부교재가 없는 실정이다. 이러한 상황에서, 한국 국제교류재단의 지원으로 필자의 주도하에 1994년 중순부터 총 20권에 이르는 대대적이고 종합적인 영어권 교과서 개발 공동 사업을 추진하였다. 초, 중, 상, 최상급을 위한 총 14권의 기본 교과서(2권의 교사 지침서 포함) 각 권마다 수명이 공동으로 개발하는데, 최신 교수법의 제반 원리와 실제를 광범하게 도입하고, 기술한 미국의 외국어 교육의 목표와 기준에 준거하고, 영어권 학생들의 요구를 반영하고, 복잡한 언어 체계와 문화 체계를 비교 언어적, 비교 문화적 관점에서 설명하고 있다. 기본 교재 이외의 교과서로는 한자교본, 작문교본, 단편소설, 현대문학교본, 고급독본, 언어와 문화 등 6권이 있다. 이들 이외에 문법 용례사전도 개발하고 있다. 이 모든 저서는 하와이대학 출판부에서 2001년까지 출판될 예정이다.

5. 21세기를 위한 한국어 교육의 과제

이상에서 살펴본 바와 같이, 미국의 한국어 교육은, 양과 질의 면에서 아직 걸음마 단계에 있다. 그러면 앞으로의 한국어교육의 발전을 위하여 무엇을 어떻게 할 것인가? 이하 개인적 견해를 피력하면 다음과 같다.

첫째, 각급 학교의 한국어 교과과정의 목표와 내용, 실러버스 작성, 교재 개발, 교수방법, 평가 방법 등 한국어 교육의 기반 구조는 기술한 미국 정부의 "21세기에 대비한 외국어 습득의 기준"에 바탕을 두기를 제의한다. 그것은 미국의 외국어 교육 정책이며 한국어 교육에 전적으로 부합되기 때문이다. 그리고 이들 목표와 기준에 의거, 한국어 특유의 단계별 학습 성취 기준(performance standards)도 Swender and Duncan(1998)의 일반 모델에 따라 마련하여야 할 것이다. 아래에 제시한 여러 가지 제안도 직접, 간접으로 미국 정부의 외국어 교육의 기본 원리와 목표와 기준에 부응한다.

둘째, 한국어 교육을 미국의 정규 교과 과정으로 추진시킨다. 주지하는 바와 같이 현재 미국의 각급 대학과 중, 고등학교에서는 한국어가 정규 교과 과정으로 확립되어 있으나 한글학교에서는 아직 한국어가 한국 이민의 언어로만 인식되고 미국의 정규 교과 과정으로 인정받지 않고 있다. 그리고 초등학교에는 외국어로서의 한국어 교육이 미미한 실정이다. 이러한 상황에서 우리는 총력을 기울여 가능한 한 많은 미국의 일반 학교에서 한국어를 정규 과목으로 개설하도록 추진하여야 한다. 재미 일본계 인구가 겨우 70만 정도인데도 수백에 달하는 정규 초, 중, 고등학교에서 광범하게 일본어 교육이 실시되고 있는 점을 감안하면 200만이 넘는 재미 한국계 인구에 비추어 볼 때 초, 중, 고등학교 한국어 교육의 실태는 실로 통탄 할 일이 아닐 수 없다. 한인 인구 4만밖에 안 되는 호주에서는 이미 55개의 초, 중, 고등학교와 9개의 대학에서 한국어 과목을 개설하고 있는 점을 상기할 때 미국의 한국어 교육에는 엄청난 공백이 있음을 알 수 있다(H. Sohn 1999 참조). 기술한 바와 같이 SAT II-Korean이 채택되고 한국어 교사의 자격증 문제가 서서히 해결되고 있기 때문에 초, 중, 고등학교의 한국어 도입 문제는 이제 학부모를 위시한 교민들과 한국어 교육자들의 노력에 달려있다.

셋째, 각급 학교간의 상호 교류를 증진시키고 한글학교로부터 대학까지의 교과 과정을 효율적으로 연결(articulation)시킨다.[6] 현재의 상황은 각급 학교간(예컨대 한글학교 상호간, 중, 고등학교 상호간, 대학 상호간)의 횡적 교류는 학회 등을 통해 극히 제한된 범위에서 이루어지고 있지만, 한글학교, 중, 고등학교, 대학의 한국어교육은 전혀 종적인 연결고리 없이 독자적으로 실시되고 있다. 교과 과정, 교수 내용, 사용되는 교과서나 기타 보조 교재, 교수법이나 평가 방법 등 전혀 서로가 모르는 실정이다. 1994년에 탄생한 미국 한국어 교육자 협회(American Association of Teachers of Korean 즉 AATK)의 설립 목표 중의 하나가 이러한 articulation의 시도였으나 극히 제한적인 범위에서만 중, 고등학교 교사와 대학 교원간의 인적 교류와 공동 교사 훈련이 이루어지고 있을 따름이다.[7] 한편 한글학교의 연합체인 전국 한인학교 협의회에서도 연례적으로 대학 교수를 초청하여 몇몇 주제로 강연을 실시하고 있는데, 이것은 극히 바람직한 일이나 articulation과는 거리가 멀다. AATK나 특정 대학의 한국학 연구소가 주도하여, 각급 학교의 전문가들이 한 군데 모여 의견을 교환하고 공동 연구를 통하여 통합된 한국어 교육 지침서를 제정하기를 바란다. 그러한 지침에 의거하여 각급 학교의 교과 과정 설정, 교재 개발, 또는 현존 교재의 질적 향상, 교수법 개발 등 일련의 새로운 활동이 실시되어야 할 것이다. 이러한 사업에는 전문적인 지도자들이 자발적으로 그리고 헌신적으로 앞장서야 하고, 응분의 재정적 지원이 따라야 함은 물론이다.

한국어 교육이 한글학교와 대학은 물론이고 한국에서의 현지 교육까지 체계적으로 통합되고 연결된다면 한국계 학생들을 위시한 많은 학생들이 대학 졸업까지에 지금보다도 훨씬 더 높은 수준의 한국어 구사 능력(proficiency level)을 달성할 수 있을 것이다. 이미 초, 중, 고등학교에서 하위 수준의 한국어 능력을 체계적으로 성취하게 된 학생들은 대학에서는 상급반에 배치될 것이기 때문이다. 단계적이어야 할 교육 과정이 지금처럼 단절되어 있으면 언어 습득 과정을 심각하게 약화시키고 말게 된다.[8]

한국어 교육의 상호 유대의 일환으로 컴퓨터 정보망(networking) 설치의 필요성이 절실하다. 현재의 실정은 한국어 교육의 교사들, 전문가들, 학생들 할 것 없이 지역적으로 전국에 산재해 있어서 상호 교류나 정보 교환의 기회가 많지 않고 쓸데없는 노력의 중복으로 그렇지 않아도 제한된 시간, 자금, 인력의 낭비가 심한 편이다. 그럼으로 각급 학교의 모든 한국어 교육자들과 한국어 학습자들이 전국적으로 교류할 수 있는 networking이 설치되어 모든 유용한 교과 과정, 인력 자원, 교수법, 교육 자료에 대한 정보가 체계적으로 입력되고 광범위하게 활용되어야 한다. 이 목적을 위하여 전문가들의 공동 연구와 긴밀한 협력이 시급하다.

넷째, 각급 학교의 교과 과정의 개선이 시급히 요구되다. 미국의 전통 외국어나 다른 인기 있는 외국어의 실정과 비교해 볼 때, 한국어를 미국 전역에서 초, 중, 고등학교에 광범

---

[6] Articulation의 정의는 영어로 'seamless transition from one level to the next'이다.

[7] AATK는 미국 워싱턴 소재 National Foreign Language Center와 비전통 언어학회 연맹(National Council of the Organizations of Less Commonly Taught Languages)의 주도하에 1994년에 창설되었고 필자가 초대 회장직(1994-7)을 맡았다. 현재 회원은 300여명이다. 1995년부터 한국 학술진흥재단과 한국 국제교류재단의 지원으로 매년 학술대회를 개최하고 있다.

[8] 현재 다른 여러 외국어들 측에서는 이러한 articulation작업에 전념하고 있다. 예컨대 일본어 교육자들은 유치원에서 대학까지를 연결시키는 교과 과정 마련에 부심하고 있다.

하게 도입한다는 것은 현 시점에서 그리 쉽게 이루어질 일은 아니다. 따라서, 일부 주에서 시도하듯이 전국의 각 교육구와 협의하여, 모든 한글학교의 한국어 과목을 정규 교과 과정으로 인정받는 방안이 마련되어야 한다. 일반 초, 중, 고등학교에서 할 수 없는 일을 한글학교에서 대신해서 해 주기 때문이다. 그러기 위해서는 한글학교의 교과 과정이 교육 내용과 시간 수에 있어서 일반 학교의 교과 과정에 맞도록 개선되어야 한다(정규 초등학교는 대체로 주당 3시간이고 중, 고등학교는 5시간임). 한글학교의 사명은 실로 막중하다. 중, 고등학교의 경우, 학생들의 흥미와 한국어 능력 향상을 위하여, 한국 문화 과목은 물론 각 학문 분야에 걸친 광범한 내용중심의 한국어 교과 과정(content-based curriculum)이 설정되어야 한다. 대학의 한국어 교육은 하나의 학문으로 발전시키도록 노력해야 한다. 각급 학교를 망라한 미국 교육계에 한국어의 뿌리를 깊이 내리기 위하여서는, 모든 다른 분야 학생들을 위한 service과목의 역할만으로 만족할 것이 아니라, 앞으로 더 많은 대학에서 한국어를 하나의 탄탄한 학문 분야로 발전시켜야 함은 물론이다. 그러기 위하여서는 전술한 하와이대학의 경우처럼, 교과 과정이 대폭 개선되어야 함은 물론이다. 한국어 교육자들의 부단의 헌신적 노력이 요구된다.

다섯째, 다양한 학생들의 요구를 충족시킬 수 있는 다양한 교재의 개발이다. 초등학생이나 대학생도 그렇지만 특히 5C와 그 습득 기준에 따른 효율적인 중, 고등학생용 교재의 개발이 더욱 시급하다. 현재 한글학교의 한국어 교육이 훈련을 받지 못한 한국인 교사들이나 대학원 학생들에 의해서 실시되고 있고 또 독학으로 한국어를 배우는 사람들도 있기 때문에 훌륭한 교과서와 부교재가 더욱 필요하다. 전통적인 형태의 교과서 뿐 아니라 각자의 개별적인 필요를 충족시킬 수 있는 학습교재(customized learning modules), 다양한 시청각 교재, 컴퓨터화된 multi-media 교재도 개발해야한다. 그리고 학생의 자습을 위하여 인터넷을 이용한 한국어 교육 코스(web-based courses)도 광범하게 개발하여야 한다(Nielsen and Hoffman 1996 참조).

여섯째, 각급 학교의 교사의 질을 높이기 위하여 체계적인 교사 훈련을 계속 실시하여야 한다. 신규 교사나 예비 교사 뿐 아니라 경험 있는 교사도 자주 교사 훈련 워크샵에 참여하여 참신한 교수법과 교과 과정에 익숙해 져야한다.[9] 가르칠 언어 내용과 언어 구조, 교과 과정 작성, 그리고 교수법, 평가법 등에 대하여 체계적인 연수가 필요하다. 외국어 교수법에 관해서는 최근 여러 가지 이론과 응용 방법에 대한 연구가 나오고 있다. 이러한 연구 결과가 교사 연수를 통하여 일선 교사와 교수들에게 전수되어야 한다. 학술대회와 교사 연수, 워크샵, 그리고 각종 미니 발표회와 학회지의 탐독을 통하여 교사와 교수는 꾸준히 자기 발전을 도모해야한다. 각급 학교와 한국, 미국의 지원 기관에서는 이러한 목적을 위하여 최대한의 투자를 아끼지 않기를 바란다.

일곱째, 효과적인 한국어 교육을 위한 꾸준한 연구가 요구되며, 많은 한국어 교육 전문가가 배출되어야 한다. 효율적인 교재 개발, 교사 양성, 교과 과정 설정, 교수법과 평가 방법의 개발, 한국계와 비한국계 학생의 교육 문제 등 여러 중요한 현안과 목적을 효율적으로 달성하는데는 이 분야의 전문적인 지식과 연구와 풍부한 경험의 소유자들이 앞장서야 한

---

[9] 중, 고등학교 교사와 대학 강사에 대한 교사 연수는 AATK의 연례 학술대회의 일환으로 매년 한국국제교류재단의 지원 하에 실시되고 있다.

다. 한국어 교육의 전문가란 한국어 교수에 종사하면서 언어학적, 문화적 지식과, 외국어 습득, 교과 과정, 평가 등의 이론적, 실천적, 방법론적 지식과 경험과 연구 업적을 풍부히 갖추고 있어서 이를 실제 상황에 적절히 응용할 수 있는 지도자들을 말한다. 이러한 전문가 없이는 효과적인 한국어 프로그램을 기대할 수 없다. 이러한 전문가는 많을 수록 좋은데 불행히도 아직 한국어 교육 분야에서는 이론언어학자는 지극히 많지만 한국어 교육 전문가는 극히 소수에 불과하다. 21세기를 앞두고 현재 한국어 교육자들이 더 많은 연구활동을 통하여 전문가가 되기를 바라며 한편 새로운 전문가를 체계적으로 양성할 수 있도록 각별한 노력이 요망된다.

끝으로, 모든 한국계 학생이 어려서부터 한-영 이중언어인이 되게 한다. 현재 200만 교포 가운데 초등학교에서 대학까지 학생 총수는 500,000명 가량으로 추산되는데 한국어를 실제로 습득하고 있는 학생은 한글학교 50,000명, 중, 고등학교 2,000명, 대학(교) 5,000명 (이중 1,000명 가량은 비한국계), 도합 57,000명이다. 즉 현재 재미 한국계 학생들의 11% 정도만이 각급 학교에서 한국어를 배우고 있다. 이중 대부분은 유치원생과 초등학생이 주를 이루는 한글학교 학생이다. 즉 학년이 높아갈 수록 한국어 습득을 소홀히 하고 있다는 것도 주목된다. 그러나 이미 언급한 바와 같이 외국어 습득의 중요성은 지대하다. 이러한 일반적인 중요성 이외에도 한국계 학생들이 어려서부터 한국어를 배워서 한-영 이중언어인이 되어야 한다는 데는 다음과 같은 여러 가지 본질적인 이유가 있다.

(a) 외국어 교육은 학생이 어릴 때 배울 수록 더 효과적이다. 가장 자연스럽고 신속한 언어습득이 2살부터 12살 사이에 이루어지기 때문이다. 한국어는 영어 화자에게는 가장 어려운 언어인 소위 category 4 언어(한국어, 일본어, 중국어, 아랍어)로서 미국인이 서반아어, 불란서어, 독일어 등 전통외국어를 배우는 것 보다, 같은 능력의 수준에 도달하는데는 두 배 내지 세 배의 시간이 걸린다는 것이 통계적 연구로 밝혀져 있다. 한국어의 조기 교육은 궁극적으로 높은 수준의 언어 능력을 성취하는데 크게 도움이 된다.

(b) 민족적 동질성(ethnic identity)의 문제이다. 기술한 바와 같이 미국은 이미 melting pot의 사회가 아니다. 한국계 미국인 2세, 3세, 4세들이 아무리 오랜 세월이 흘러도 백인종이 되는 것이 아니다. 이들이 한국어와 한국 문화를 모르면 어떻게 민족적인 주체성, 동질성을 유지하고 어떻게 같은 한국민족과 교류가 가능할 것인가. 어느 민족 사회에도 속하지 못한 영원한 민족적 고아가 되고 마는 것이다.

(c) 원칙상, 한국계만이 완전한 한-영 이중언어인 이중문화인이 될 수 있다. 가정에서 어려서부터 이중언어를 구사하면서 자라고 한글학교를 다닐 수 있기 때문이다. 이들이야말로 미국이 갈구하는 완벽한 이중언어 국민이 될 수 있고 미국의 정치, 경제, 문화, 교역 등 모든 국제 관계에서 필요 불가결한 인재들이다. 이들이야말로 모든 분야에서 미국과 한국을 직접적으로 연결시키는 교량적 역할을 하는 주역들이다. 한국어는 워낙 어려운 말이므로 미국에서 자란 비한국계가 배워서 이중언어인이 된다는 것은 여간 어렵지 않다.

(d) 기타 많은 부차적인 이득이 있다. 한국어를 습득하여 SAT II에서 좋은 점수를 얻어 좋은 대학에 입학할 수 있다는 점, 대학에 가서 다양한 고급 한국어 과목을 택할 수 있다는 점, 한국어와 한국 문화에 관계되는 분야에서 석사 내지 박사학위를 큰 어려움 없이 취득할

수 있다는 점, 한국 신문 방송을 자유로이 읽고 들어서 평생 한국에 대한 정보와 지식을 무한정 넓힐 수 있다는 점, 따라서 인생이 그만큼 즐거워진다는 점, 이중언어인이 단일 언어인보다 지능이 우수하다는 점 등 헤아릴 수 없이 많은 이점이 있다.

한국계 학생들의 한국어 교육 장려는 미국의 "21세기에 대비한 외국어 습득 기준"의 기본원리에도 전적으로 부합된다. 그러면 한국계 학생들의 한국어 교육을 어떻게 장려할 것인가? 한가지 중요한 방법은 조기 한국어 교육의 중요성과 긴박성, 이중언어인의 지능적, 학술적 우월성, 가정교육 방법 등에 관하여 한국인 사회에 대한 체계적인 홍보 활동이다. 각종 재미있는 사례를 들어 신문, 책자, 라디오, TV방송, 강연, 워크샵 등을 통하여 지속적인 홍보가 필요하다. 아동들의 경우는 부모들의 인식이 절대적인 중요성을 갖기 때문에 부모들이 의도적으로 집에서 한국어만을 쓰도록 하고 한글학교에 아이들을 보내도록 독려하여야 한다. 언어습득의 최적기인 2-12살을 놓치게 되면 그만큼 더 힘들어진다는 것을 부모들로 하여금 명심토록 하여야한다. 중, 고등학생과 대학생의 경우, 한국 학생들의 동아리 활동, 한국에 관한 각종 흥미로운 강연 또는 영화, 음악, 체육 등의 행사, 한국 방문, 또는 한국어학습 활동 등을 통하여 강한 동기를 부여하여야 한다. 한국어 교육의 동기 부여에는 세 가지 조건이 있다. 첫째는 학습활동이 즐겁고 유쾌하고 재미있어야 한다. 둘째는 학생이 배운 한국어의 실용성을 강하게 느껴야 한다. 즉 교실 밖에서 한국인들과 의사전달을 할 수 있게 배워야 한다. 셋째, 한국어를 배우는 것이 학생의 현재와 장래에 얼마나 중요한 일인 가를 직접 간접으로 인식해야 한다. 참고로 김혜영(2000)은 아동들의 효과적인 한국어 교육을 위하여 여러 가지 다양한 구체적 수업 방법을 제안하고 있으며 이미선(2000)은 가정에서의 효율적인 이중언어 교육에 대하여 논하고 있다.

6. 결론

지금까지 미국의 외국어 교육 정책을 배경으로 한국어 교육이 처해 있는 실정과 각급 학교의 한국어 교육 방법을 두루 살펴보았다. 그리고 현안 문제가 무엇이며 그러한 문제들을 타결하기 위하여 무엇을 어떻게 해야 하는 가도 사견을 토대로 짚어 보았다. 필자가 10년 전에 "미국에서의 한국어 교육의 현황과 과제"에 대하여 논문을 발표한 적이 있다(H. Sohn 1990). 그때 한글학교의 수는 477개교(학생은 30,173명), 초, 중, 고등학교는 전무, 대학은 30개교(학생은 1,286명)로 나타나 있었다. 과거 10년 동안 여러 관계자들의 부단한 노력으로 양적인 면에서 많이 발전하였음을 알 수 있다.

이제 21세기에 대비하여 한국어 교육의 질적 향상을 위한 백년대계를 세워야 한다. 각급 학교에 종사하는 한국어 교육자들, 학자들, 교민 단체, 학부모들, 한국어 관련 각종 협회와 단체들, 한국의 지원 단체들이 혼연일체가 되어 지금까지 보다 더 적극적이고 조직적이며 강도 높은 노력을 아끼지 않아야 한다. 속수무책으로 자연발생적인 상황만 기대한다면 한국어 교육은 질적으로나 양적으로 지지부진하거나 자칫 수렁에 빠져들 위험성조차 없지 않다. 비한국계는 물론이고 한국계 학생마저 배우기 쉽고 유력한 전통 외국어(서반아어, 불란서어, 독

일어 등)나 다른 인기 있는 아시아언어(일본어, 중국어 등)에 끌려가거나 아예 외국어 습득을 기피할 가능성이 있기 때문이다. 한국어를 하나의 민족언어로가 아니라 자타가 공인하는 국제어로 승화시키고 발전시키기 위하여 우리는 하여야 할 일이 너무도 많다.

참고 문헌

교육한글 10호. (1997). 세계 각국의 한국어 연구 현황과 교육 방향. 서울: 한글 학회.

권오량. (1999). "미국에서의 한국어 교육 방법"에 대한 토론문. 서울대학교 국어교육연구소 주최 제1회 한국어교육 국제학술회의(1999.12.9-11) 발표 논문.

김혜영. (2000). 학습의욕을 높이기 위한 한국어 수업 방법의 다양화. 이 책 pp.67-84.

새국어생활 1권 2호. (1991). 외국인의 한국어 학습.

손호민. (1999). 미국에서의 한국어 교육 방법. 서울대학교 국어교육연구소 주최 제1회 한국어교육 국제학술회의(1999.12.9-11) 발표 논문.

이미선. (2000). 이중언어 사용 개론. 이 책 pp. 25-51.

이영태. (1997). 미주지역 동포의 한국어 교육. 한국 문화체육부 및 국제한국교육학회 주최 세종 탄신 600돌 기념 국제학술회의 발표 논문. 서울 세종문화회관, 9월 8일-10일.

Blank, Lenore Kim. (1999). Teaching Korean to Diverse Ethnic and Cultural Students in the Twenty-First Century. Presented at the 4th International Conference of Korean Studies: Koreans Abroad and the Next Generation (sponsored by the Foundation for SAT II Korean). Yonsei University. Seoul. June 28-30, 1999.

Brecht, R. D., & Walton, A. R. (1997). National Language Needs and Capacities: A Recommendation for Action. Paper presented at a UCLA Conference on Title VI Project. January.

Cooper, T. (1987). Foreign Language Study and SAT-Verbal Scores. *The Modern Language Journal, 71*(1), 381-87.

DOE (Department of Education) of Hawaii. (1999). World Languages: Content Standards. Department of Education, State of Hawaii.

Draper, J. P., Hicks, J. H. (1996). *Foreign Language Enrollments in Public Secondary Schools, Fall 1994.* American Council on the Teaching of Foreign Languages.

Kwon, Hyunjoo. (1999). Overview of the Korean Native Language Arts Program for Bilingual Korean Students in New York City Public High Schools. *Korean Language in America, 3*, 319-27.

Lafayette, R. C. (Ed.). (1996). *National Standards--A Catalyst for Reform.* Lincolnwood, ILL: National Textbook Company.

Nielsen, M., & Hoffman, E. (1996). Technology, Reform, and Foreign Language Standards: a Vision of Change. In R.C. Lafayette (ed.), *National Standards--A Catalyst for Reform* (pp.119-37). 1996. Lincolnwood, ILL: National Textbook Company.

NSFLEP (National Standards in a Foreign Language Education Project). (1996). *Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the Twenty-First Century.* Lawrence, KS: Allen Press, Inc.

Olsen, S., & Brown, L. (1992). The Relation between High School Study of Foreign Languages and ACT English and Mathematics Performance. *ADFL Bulletin, 28*(3), 47-48.

Ramierez, J. D., et al. (1991). Executive Summary, Final Report: Longitudinal Study of Structured English Immersion Strategy, Early Exit and Late Exit Transitional Bilingual Education Programs for Language Minority Children. San Mateo, CA: Aguirre International.

Ree, Joe J. (1999). An Overview of the SAT II Korean Test. Presented at the 4th International Conference of Korean Studies: Koreans Abroad and the Next Generation (sponsored by the Foundation for SAT II Korean). Yonsei University, Seoul. June 28-30, 1999.

Sohn, Ho-min. (1990). Korean Language Education in the United States. *Bilingual Education for the Overseas Koreans (Proceedings of the First Korean Studies Association of Australasia Conference) 6*, 19-79.

Sohn, Ho-min. (1999). Whither Teaching of Korean in Australasia in the Next Century. *Linking Korea and Australasia for the New Century.* pp.13-25.

Sohn, Ho-min, & Lee, Dong Jae. (Eds.) (1995). *A New Frontier in Korean as a Foreign Language.* Honolulu: Korean Language Education and Research Center.

Sohn, Sung-Ock. (1997). Issues and Concerns in Teaching Multi-level Classes: Syllabus Design for Heritage and Non-heritage Learners. *Korean Language in America 2*, 131-138.

Sohn, Sung-Ock, et al. (1999). Research Report on the Korean/English Dual Language Program. Presented at the AATK Annual Conference. Columbus, Ohio. August.

Swender, E., & Duncan, G. (1998). ACTFL Perfomance Guidelines for K-12 Learners. *Foreign Language Annals 31*(4), 479-91.

이중언어사용(Bilingualism) 개론

이미선, 하와이대학교 언어학과

1. 서론

이중언어사용이라는 용어는 흔히 쓰이면서도 매우 복잡하고 다양한 현상을 포괄하는 말이다. 그래서 학자에 따라 이 용어를 다양하게 정의하고 있다. 예를 들어, Bloomfield (1933:56)는 이중언어사용이란 '두 언어를 모국어 수준으로 구사하는 것(native-like control of two languages)'이라고 하는 반면, Haugen(1953) 같은 학자들은 이중언어사용을 '두 언어를 완전히 모국어로서 구사할 수 있는 것(completely native control of two languages)'이라고 정의한다. 후자의 경우는, 두 언어 모두를 똑같이 유창하게 사용하는 '균형 잡힌 이중언어화자(balanced bilinguals)'만을 이중언어화자에 포함시킨다. 그러나 실제로 이런 경우는 드물다. 두 언어를 동일한 수준으로 완전하게 이해하고 구사할 수 있다는 것은 좀처럼 달성하기 어려운 상태이고, 대부분의 경우에는 한 언어를 상대적으로 더 유창하게 사용한다.

아동이 태어날 때부터 두 언어를 똑같이 접할 수 있고 그 결과로 두 언어 모두에 완벽한 언어능력을 갖게 되는 경우에도 일반적으로 그 두 언어 중 하나는 더 우세하게 된다. 이 우열관계는 아동이 성장하는 과정에서 발생하는 사회심리학적 요소 때문인 경우가 많은데, 사회의 대다수 구성원들이 어느 한 언어를 다른 언어보다 선호하거나 더 많이 사용하는 경우를 한 예로 들 수 있다. 또 어떤 이중언어화자는 주어진 상황이나 대화하는 상대자, 대화의 주제에 따라서 한 언어를 다른 언어보다 더 쉽고 편안하게 느끼거나, 한 언어가 주어진 특정 과업이나 활동에 더 적합하다고 느껴서 그 언어를 더 선호할 수도 있다.

특히, 아동이 출생했을 때부터 두 언어에 동시에 노출되지 못하거나 성장하면서 두 언어를 접하는 빈도와 양이 다른 경우에는 결과적으로 한 언어가 다른 언어에 비해 우세하게 되기도 한다. 그러므로, '균형 잡힌 이중언어화자'라는 정의는 두 언어를 모두 모국어처럼 구사할 수 있다는 절대적인 의미보다는, 주어진 상황에서 한 언어를 화용론적으로 적절하게 사용할 수 있다는 의미로 보아야 한다. 같은 문맥에서, Leopold(1939)와 Grosjean(1982)도 이중언어사용을 '필요에 따라 두 언어를 정규적으로 사용하는 것'이라고 정의하고 있다.

이 장에서는 이러한 정의를 바탕으로 이중언어사용에 관한 개괄을 하고자 한다. 우선 2절에서는 이중언어사용을 어떻게 구분할 수 있는지를 살펴보고, 아동이 두 언어를 어떻게 습득하고 또 어떤 요소들이 습득에 영향을 미치는 지를 3절에서 다루겠다. 다음으로 4절에서는

이중언어사용 아동의 언어혼용(code-mixing)과 언어전환(code-switching) 현상에 대해 살펴보고, 5절에서는 이중언어사용이 아동의 언어 및 인지 발달, 학업, 성격 등에 어떤 영향을 미치는 지를, 마지막으로 6절에서는 미국의 이중언어 교육 정책을 비롯해서 한국어 교육과 관련된 몇 가지 상황을 살펴보고자 한다.

2. 이중언어사용의 구분

이중언어화자를 구분하는 기준도 그 정의만큼이나 다양하다. 그 중에서도 아동의 이중언어 습득과 관련해서, 아동이 두 언어에 노출된 시기와 아동이 속한 사회에서 두 언어가 차지하는 위치에 따라 이중언어사용을 구분할 수 있다. 먼저, 아동이 언제부터 두 언어를 접하는가에 따라 동시적 이중언어(simultaneous bilingualism) 습득과 연속적 이중언어(sequential bilingualism) 습득으로 나눌 수 있다. 동시적 이중언어 습득은 아동이 출생해서부터 거의 동시에 두 언어에 노출됨으로써 이중언어 능력을 갖게 되는 것을 말하고, 연속적 이중언어 습득이란 둘 중 한 언어에 먼저 노출되고 나중에 다른 언어에 노출되는 것을 말한다.

사실, 동시적 이중언어 습득과 연속적 이중언어 습득을 구분하는 연령에 대해서는 논란이 많다. 예를 들어, MacLaughlin(1978)은 두 언어를 모두 3세 이전에 배우기 시작하는 것을 동시적 이중언어습득이라고 정의하는 반면, Bhatia & Ritchie(1999)는 한 단어를 발화하는 단계, 즉 아동의 모든 발화가 한 단어로만 이루어지는 시기까지 두 언어에 완전히 노출되는 것을 동시적 이중언어습득으로 정의한다.[1]

아동이 속한 사회에서 두 언어가 어떤 역할을 하는지도 이중언어사용을 구분하는 또 다른 기준이 되는데, 이 기준에 따라 부가적 이중언어화자와 감가적 이중언어화자로 나눌 수 있다(Lambert, 1977a). 만약 아동이 그 사회의 공용어(official language)를 먼저 습득해서 사용하면서 나중에 또 다른 언어를 습득하면, 그 아동은 부가적 이중언어화자(additive bilinguals)가 된다. 한 예로, 캐나다에서 영어를 제1언어로 습득한 아동이 학교에서 불어를 제2언어로 습득하는 경우를 들 수 있다(Swain & Lapkin, 1991).[2] 이런 경우에는 아동의 제1언어인 영어가 그 사회에서 주로 사용되는 공용어이고 또 기득권을 가진 언어이므로, 제2언어인 불어를 배움으로 인해 이미 습득된 영어가 소실되거나 불어로 대치될 위험이 없다.

반면, 소수민족 아동은 가정에서 습득한 제1언어와는 다른 제2언어를 학교나 사회에서 배워야 한다. 예를 들어, 미국에서 살고 있는 한국계 이민 가정의 아동은 부모가 사용하는 한국어를 제1언어로 습득하다가, 유치원이나 학교에 다니기 시작하면서 영어를 제2언어로 습득하게 된다. 그러나, 이런 경우에 영어는 사회에서 공식적으로 사용되는 언어이므로 제2언어임에도 불구하고 아동의 언어사용에 있어서 점차 우세한 위치를 차지하게 되고, 심지어 제1언어인 한국어를 완전히 대치하기도 한다. 이처럼 제2언어를 배움으로써 제1언어 능력에 손

---

[1] 일반적으로 생후 12개월에서 18개월까지를 한 단어 발화시기로 본다.

[2] 본고에서 제1언어라 함은 생후 처음으로 접하고 습득하기 시작한 언어를 가리키고, 제2언어란 다른 언어에 이미 노출된 후에 두 번째로 접하는 언어를 가리킨다.

실을 초래하게 되는 경우를 감가적 이중언어사용(subtractive bilingualism)이라 한다. 이런 예는 많은 이민 2-3세의 자녀들에게서 쉽게 관찰된다.

3. 이중언어의 습득

대부분의 한국계 아동은 두 언어를 동시에 습득하기보다는 가정에서 사용되는 한국어를 제1언어로 먼저 습득하고, 보통 유치원이나 학교에 들어가면서 영어를 제2언어로 습득하는 연속적 이중언어 습득 과정을 거쳐 이중언어화자가 된다. 그러나, 많은 경우에 영어가 이 아동들의 모국어로 자리잡게 되고, 유창한 이중언어화자가 되기 위해서는 한국어를 재학습해야 하는 경우가 많다. 따라서 이 장에서는 연속적 이중언어 습득 과정에 초점을 맞추어 살펴보고자 한다.

3.1 언어 습득에 영향을 미치는 요소들

언어습득을 연구하는 분야에서는 언어를 일찍 습득할수록 더 유창한 화자가 된다는 견해가 오랫동안 지배적이었다. 학습의 초기 단계에서는 인지능력이 더 발달한 성인이 어린 아동에 비해 구문과 어휘를 더 빨리 습득하기도 하지만, 궁극적으로는 어릴 때부터 목표어에 노출된 경우에 정확한 발음은 물론 의사소통 면에서도 모국어 수준에 도달하게 된다. 이러한 결과는 Lenneberg(1967)에 의해 제안된 결정적 시기 가설(Critical period hypothesis)에서 그 원인을 찾아 볼 수 있다. 이 가설에 따르면, 사춘기 이전(대략 6-11세)에는 두뇌가 유연하고 두뇌의 언어영역이 완성되지 않았기 때문에 언어습득이 쉽지만 사춘기 이후가 되면 언어습득이 어려워진다고 한다.

한편, Seliger(1978)는 각기 다른 언어능력에 대해 다양한 결정적 시기가 있다고 제안하면서, 언어에 노출된 시기에 따라 여러 언어능력이 제각기 다른 정도로 습득된다고 주장한다. 예를 들어, 발음은 사춘기 이전에 그 언어에 노출될 때 모국어화자처럼 습득되고, 청소년기가 지나서 영어를 배우기 시작하면 완전한 발음을 구사하기는 어렵다(Oyama, 1976, 1978; Scovel, 1988; Snow & Hoefnagel-Hohle, 1978; Yeni-Komshian 외, 1997). 반면에 문법능력의 습득은 문법구조에 따라 그 결정적 시기가 다를 수 있다(Weber-Fox & Neville, 1996). 한 예로, Johnson & Newport(1991)는 다양한 연령의 중국어-영어 이중언어 화자와 한국어-영어 이중언어 화자가 영어의 특정한 문법구조를 습득하는 것을 연구한 결과, 7세 이전에 영어를 접한 이중언어화자는 영어의 모든 문법 구조를 습득하는데 있어서 영어를 모국어로 하는 단일언어 화자와 구별할 수 없을 정도로 완벽하게 습득하는데 반해, 8세 이후에 영어에 처음 노출된 이중언어화자는 특정 문법구조의 습득에 있어서 영어모국어 화자와는 확연히 구별됨을 보고하고 있다.

제2언어를 얼마나 잘 습득할 수 있는지를 결정하는 또 다른 중요한 요소는 학습자의 동기와 태도이다. Gardner & Lambert(1972)는 제2언어를 완전하게 습득하는데 있어서 지능이나 언어적 재능보다 더 중요한 것은 그 언어를 사용하는 집단에 대한 학습자의 태도와 그 집단에 동화하고자 하는 의지, 그리고 그 집단의 구성원과 의사 소통하고자 하는 동기라고 지적했다. 예를 들어, 한국계 이민가정의 아동이 학교에 들어가게 되면, 영어를 사용하는 다른 사람과 상호작용하기를 원하고 그 필요성을 절감하므로 곧 영어를 습득하게 된다. 그 아동이 한국어를 사용하는 한국계 아동이 많은 학교에 다니게 되어서 영어화자 아동과 의사 소통하고자 하는 동기가 없는 경우에도, 수업이 영어로 이루어지기 때문에 영어를 습득해야 할 필요성은 피할 수 없이 발생한다. 이런 심리적 요소는 아동의 제2언어 습득에 있어서 결정적 시기나, 두뇌의 언어영역의 완성, 언어 적성, 지능 등의 요인 보다 더 중요하다 할 수 있다.

3.2 소수민족 아동의 제2언어로서의 영어 습득

아동이 두 언어를 연속적으로 습득하는 경우에 나중에 습득되는 언어가 언어적으로나 인지적으로 제1언어 습득과 다른지 아닌지에 대한 논란이 많다. 그 중에서도 제2언어 습득은 제1언어의 지식에 의해 영향을 받고, 제1언어의 전이(transfer)와 간섭(interference) 때문에 제2언어사용에 오류가 많다는 견해가 오랫동안 지배적이었다.

반면에, 많은 이중언어 습득에 관한 연구들은 이중언어사용 아동의 두 언어가 나란히 습득된다고 주장하면서, 아동이 제2언어를 습득할 때 제1언어의 간섭이나 전이는 매우 미미하다는 것을 보여준다. 두 번째 언어를 습득할 때는 아동이 이미 한 언어를 알고 있을 뿐 아니라 세상에 대한 지식도 있고 인지적으로도 좀 더 발달했다는 점에서 제1언어를 습득할 때와는 큰 차이가 있지만, 아동은 제2언어를 습득할 때에도 여전히 제1언어를 습득할 때와 매우 유사한 언어책략을 적용한다. 예를 들면, 단순한 구문구조를 복잡한 구조 보다 먼저 사용하거나, 어휘의 의미를 과대 확장하거나, 또는 불규칙 과거형을 무시(예, *went* 대신에 *goed*를 사용하는 것)하는 등의 발달과정을 보인다.

아동이 제2언어를 습득할 때 제1언어의 지식을 전이하지 않는다는 증거는 Dulay & Burt(1974)의 연구에서 찾아볼 수 있는데, 그들은 영어를 습득하는 스페인계, 중국계, 일본계, 노르웨이계 아동에게서 관찰되는 오류가 서로 비슷하다는 것을 발견했다. 만약 아동이 영어를 습득할 때 제1언어 지식을 이용한다면 그 아동이 발화하는 오류는 아동이 어떤 언어를 제1언어로 하는지에 따라 달라졌을 것이다. Milon(1974)도 7세의 일본계 아동이 영어를 습득할 때 산출하는 오류가 영어를 제1언어로 하는 아동의 발달 양상과 같다는 것을 관찰했다.

그러나, 아동의 제2언어 습득에서 발생하는 오류가 제1언어로부터의 전이인지, 아니면 제1언어와 나란히 발달하는 것인지에 대한 문제는 아직 명확한 해답을 얻지 못했다. 사실, 언어발달의 여러 단계에서는 전이 때문으로 설명할 수 있는 오류와 독립적 언어발달 과정에서 자연스럽게 나타나는 오류가 섞여 있다. 특히, 부정문이나 문법적 형태소와 같은 특정한 문법을 습득하는 과정에서는 전이와 독립적 발달이 복잡하게 상호작용 하는 것으로 보인다 (Hakuta & Cancino, 1977).

3.3 영어를 제2언어로 습득하는 소수민족 아동의 제1언어 발달

이중언어사용 환경에 처한 대부분의 아동은 부모가 일부러 두 언어를 가르쳐서가 아니라 자연스러운 과정을 거쳐 이중언어화자가 된다. 그런데, 1976년에 실시된 한 조사에서 밝혀졌듯이 미국내 소수민족은 대부분이 가정에서 영어가 아닌 언어를 사용하고 있다. 따라서, 대부분의 소수민족 아동은 3-4세 이전까지는 가정에서 부모가 쓰는 언어를 제1언어로 사용하다가 유치원이나 학교에 들어가면서 영어를 배우게 된다. 그런데, 영어는 학교교육을 받고 정보와 문화를 접하는 통로가 되기 때문에 어휘나 문법에 있어서 매우 다양하고 복잡한 수준까지 급속도로 발달한다. 반대로 가정에서만 사용되는 언어는 일상적인 대화에 국한되기 때문에, 일상에서 자주 쓰이는 어휘나 구문을 넘어서 더 이상 발달하지 못하고 학교에 들어가기 전의 언어수준에 머무는 것이 보통이다. 그리고, 이런 환경에서 많은 소수민족 아동은 영어를 쓰는 사회에 동화하기 위해서 겪어야 하는 중압감 때문에 종종 가정에서 쓰이는 언어를 더 이상 사용하지 않게 되고, 그 결과로 그 언어를 알고 있다는 사실을 인정하지 않거나 또는 이중언어화자가 아닌 영어화자로 전이하기도 한다.

예를 들어, 미국에 사는 한국계 아동은 학교에 다니기 시작하면서 학교에서 영어만 쓸 뿐 아니라, 형제들과는 주로 영어로 의사소통을 하거나 영어화자 친구를 집에 데려오고 영어로 된 TV 프로그램을 봄으로써 가정에서도 영어를 접하고 사용하는 기회가 많아진다. 특히 부모가 영어를 할 줄 안다는 사실을 알게 되면, 아동은 더 이상 한국어를 써야 할 필요를 느끼지 못하게 된다. 이런 경우, 많은 이민 자녀에게서 관찰되는 것처럼, 아동은 한국어를 이해할 수는 있지만 스스로 사용하지는 않는 수동적 이중언어화자가 되기 쉽다. 제1언어를 유지하고 이중언어사용을 발달시키기 위해서 중요한 것은 아동이 일상생활에서 두 언어를 사용할 필요를 느끼게 하는 것이다. 그러기 위해서는 영어를 모르는 조부모나 가까운 친지와 자주 접촉하거나, 한국에 있는 친지를 자주 방문하는 것, 한국어를 사용하는 특활 활동에 참여할 기회를 만들어 주는 것 등의 배려가 필요하다.

3.4 이중언어습득에 있어서 언어입력(language input)의 역할

아동이 어떤 유형의 언어입력을 얼마나 접하는가의 문제는 이중언어 습득과정에서 매우 중요한 역할을 한다. 그런데, 이중언어를 습득하는 아동에게 주어지는 언어입력은 단일언어를 습득할 때와는 많이 다르다. 특히 각 언어로 주어지는 입력의 양과 형태가 단일언어 습득과는 매우 다른데, 이중언어사용 아동은 단일언어사용 아동이 접하는 것과 같은 양의 언어입력을 항상 두 언어로 나누어서 접하게 되고, 따라서 각 언어에 아동이 노출되는 양이 단일언어사용 아동에 비하면 훨씬 적다.

이런 차이에도 불구하고 두 언어를 접하는 아동도 한 언어만 습득하는 아동과 마찬가지로 그들에게 주어지는 입력에 세심한 주의를 기울이고 그 언어입력에 지속적으로 노출되면서 누가 말하고 있는지 어디서 어떤 상황에서 말해지는지에 따라 언어사용이 달라진다는 것을 알아차리게 된다.

이중언어사용 환경에 거주하는 가정의 경우, 아버지는 영어만 쓰고 어머니는 한국어만 쓰면서 두 언어를 정확히 분리해서 사용하거나 반대로 부모나 주변의 친지가 두 언어를 섞어서 사용하는 것이 일반적이다. 그런데, 전통적으로는 한 부모가 한 언어씩 엄격하게 구분해서 사용하는 '한 부모 한 언어' 상황이 이중언어습득에 가장 좋은 언어환경으로 간주되어져 왔다. 심지어, '한 부모 한 언어' 책략을 강하게 지지하는 학자들은 말을 더듬는 성향이 있는 이중언어사용 아동이 두 언어가 혼합된 언어입력을 오래 접하면 말을 더듬는 언어장애를 촉진할 수도 있다고까지 경고한다(Karniol, 1992; Lebrun & Paradis, 1984).

그러나, 두 언어가 정확히 분리되어서 제공될 때에만 아동이 두 언어를 모두 완벽하게 습득할 수 있다는 주장은 옳지 않다. 자연스러운 상황에서 이중언어사용 아동에게 주어지는 입력의 형태는 두 언어가 분리되기도 하고 혼합되기도 한다. 사실, 현실적으로 이중언어사용 환경에서 아버지와 어머니가 각자 한 언어만 사용함으로써 아동에게 두 언어를 정확히 분리해서 제공하는 것은 불가능하다. 예를 들어, 한 부모가 영어를 사용하면, 그 언어는 아동이 학교에 들어가서 외부 사회와 상호작용을 시작하면서 점점 더 우세해지게 된다. 반면에 다른 한 부모가 한국어를 말하는 경우, 그 부모는 가정 외의 장소에서 아동과 대화하는데 어려움을 갖게 될 것이고, 특히 아동이 친구들과 함께 있거나 할 경우에는 한국어를 쓰는 부모라도 영어로 말하게 되는 것이 일반적이다. 따라서, 아동은 점점 더 영어를 많이 접하게 되고, 결국은 한국어 능력을 잃게 되는 경우가 많다. 그리고 일부러 두 언어를 엄격히 구분해서 한 부모가 한 언어만을 말하는 부자연스러운 상황에서는 아동이 문법적인 면에서는 두 언어 모두를 완전하게 습득한다고 하더라도 사회언어학적 또는 화용론적 능력은 떨어지게 된다.

무엇보다도, '한 부모 한 언어' 입력 조건이 완전히 갖추어지지 않았더라도 아동이 두 언어를 효과적으로 사용하는데 반드시 실패하는 것은 아니다. Garcia(1983)의 스페인어-영어 이중화자 아동들에 대한 연구에서, 스페인어-영어 이중언어화자인 어머니들이 일상적으로 그 자녀에게 두 언어를 섞어서 말을 했음에도 불구하고 실제로 그 유아들이 두 언어를 섞어 쓰는 경우는 매우 드물고, 스페인어와 영어를 구분해서 사용하는데 어려움이 없는 것으로 나타났다. 더구나 이렇게 혼합된 입력을 받는 환경에서도 이중언어사용 아동이 말을 더듬거나 언어발달이 지체되는 경우가 보고된 예는 거의 없다.

부모 뿐 아니라 아동의 주변인물, 예를 들어 아이를 돌봐주는 사람이나 형제자매, 친구, 친척 등이 그 아동에게 어떤 언어를 사용하는지, 또는 그 언어로 얼마나 오랜 시간 동안 아동과 대화하는지가 이중언어 습득에 중요한 변수가 된다. 사실상 부모가 어떤 언어를 쓰느냐보다도 아동이 실제로 어떤 언어에 얼마나 노출되고 있는지가 아동의 입력조건을 결정한다. 예를 들어, '한 부모 한 언어' 상황이라고 하더라도 아버지가 아동과 같이 보내는 시간이 거의 없고 어머니가 주로 아동에게 언어 입력을 제공한다면 그 아동은 실제로 두 언어에 동시에 노출될 수 없는 것이다. 이런 경우, 이중언어습득에 가장 이상적이라고 여겨지는 '한 부모 한 언어' 상황임에도 불구하고 균형 잡힌 이중언어화자가 되기는 어렵다.

아동이 접하는 두 언어의 입력의 양도 이중언어습득에 중요한 역할을 한다. 아동은 자신이 처한 환경에서 가장 많이 사용되는 언어를 더 빨리 습득하기 때문에(Kessler, 1984), 성공적인 이중언어화자가 되기 위해서는 많은 언어경험을 두 언어로 균등하게 접하는 것이 필

요하다. 만약 아동에게 주어지는 언어입력이 한 언어에만 치중되어 있고 다른 한 언어로는 말하거나 들을 기회가 부족하다면 두 언어가 동등하게 발달하는 것은 불가능하다. 그러므로 아동이 가정에서나 학교에서 영어를 주로 듣고 말하는 환경에 처해 있다면, 부모는 아동이 다른 한 언어를 접할 수 있는 기회를 일부러 라도 만들어 주어야 한다. 예를 들어, 저녁에 시간을 정해서 규칙적으로 한국어로 된 책을 읽어주거나 카세트 테이프를 들려주는 것, 또는 한국어 영화를 보여주는 것 등은 일상생활에서 충분히 주어지지 않는 한국어 입력을 보충할 수 있는 한 방법이 될 것이다

이중언어 발달에 영향을 미치는 또 다른 중요한 입력조건은 아동이 속한 전체사회가 어떤 언어를 쓰는가의 문제이다. 사회의 공용어가 이중언어 습득에 미치는 영향은 미시건 주립대학이 최근에 전국적인 표본조사를 통해 작성한 '이민자녀 연구보고서'에 잘 나타나 있다. 이 보고서에 따르면 이민자녀의 88%가 영어사용이 더 편하다고 답했고, 스페인어가 거의 상용어이다시피 한 멕시코 국경 근처에 거주하는 멕시코계의 이민자녀들도 영어를 선호하는 비율이 61%나 되었다. 특히, 이민자녀들은 이민연수가 높아질수록 영어에 빨리 동화되고 있는 것으로 나타났다. 이것은 이민자녀들이 그들의 부모가 쓰는 언어와 관계없이 자신이 속한 사회의 언어에 쉽게 동화되기 때문인 것으로 볼 수 있다(1998년 8월28일자 중앙일보).

그런데, 이중언어사용 아동이 처한 언어환경은 잠재적으로 매우 유동적이다(Romaine, 1989:173). 예를 들어, 이중언어를 사용하는 아동의 가족이 영어권에서 한국어권으로 이주할 경우, 아동의 두 언어 중 영어 입력이 갑자기 중단될 수 있다. 이처럼 사회적 요인이 변화하면, 아동의 이중언어 사용도 변화하는 것을 쉽게 관찰할 수 있는데, 대표적인 예가 언어의 진행(progression)과 역행(regression) 현상이다. 역행 현상의 한 예는 Leopold(1939-1949)의 연구에서 찾아볼 수 있다. Leopold의 딸인 Hildegard는 영어-독일어 이중언어화자인데, 가족과 함께 독일에 거주할 때에는 영어능력이 겨우 수를 셀 수 있는 정도까지 퇴화했다. 이처럼 이미 습득된 언어능력이 퇴화하는 것을 언어의 역행현상이라 한다. 반대로, 한 언어로 더 많은 입력을 받게 되면 아동은 그 언어를 더욱 능동적으로 사용하게 되고 결과적으로 그 언어가 진행(progression)된다. Hildegard가 다시 미국으로 돌아갔을 때, 그 아동은 독일어보다는 영어를 더 많이 접하게 되었고, 그 결과 영어능력은 다시 진행되어서 큰 어려움 없이 되살아났을 뿐만 아니라 나중에는 독일어보다도 더 잘하게 되었다. 다른 이중언어사용 아동의 경우에도, 언어입력의 변화에 따라 한 언어를 점점 덜 사용하게 되면 극단적인 경우에는 완전히 잊어버리게 되는 예가 자주 관찰된다.

4. 이중언어사용 아동의 언어사용

4.1 언어선택(language choice)

두 언어를 말하는 아동은 대화 상대자나, 대화가 이루어지고 있는 상황이나 문맥, 담화의 주제 등의 요소에 따라 종종 두 언어 중에서 하나를 선택해야 하는 과제에 직면하게 된

다. 따라서, 이 아동들은 아주 일찍부터 복잡한 언어선택 체계를 발달시킨다. 언어선택에 영향을 주는 이 요소들 중에서도 아동이 누구와 대화하고 있는지가 아동의 언어선택에 있어서 가장 중요한 요소이다. 일반적으로 이중언어사용 아동이 대화를 하고 있는 상대방이 단일언어화자임을 알고 있는 경우에는 상대방이 쓰는 언어를 사용한다. 그런데, 대화 상대자가 두 언어를 말할 수 있는 이중언어화자이고 아동이 그 사람과 친밀한 관계에 있을 경우에, 아동은 자신이 더 편하게 느끼는 언어로 대화하기를 원한다. 이런 경우에는 아동이 두 언어를 섞어 쓰는 언어전환(code-switching) 현상이 나타날 수도 있다.

아동이 대화상대자가 어떤 언어를 쓰는 사람인지 모르는 경우에는 다른 요소, 즉 아동이 처한 언어환경이 그 아동의 언어선택을 결정한다. 예를 들어, 한국에서라면 영어-한국어 이중언어사용 아동은 모르는 사람에게 한국어를 쓸 것이다. 반면에, 미국에서 모르는 사람과 대화한다면 그 아동은 상대방이 한국어를 모른다는 가정 하에 영어를 쓰게 될 것이다. 또한 아동은 가정과 가정 외의 장소(예, 학교나 놀이터)를 구분해서 언어를 선택하기도 한다.

아동의 언어선택은 또 다른 요소, 즉 아동의 의도와 관련된다. 예를 들어, 아동이 누군가를 기쁘게 하거나 놀라게 하려는 특별한 의도를 가진 경우에는 보통 사용하는 것과는 다른 언어를 쓴다고 보고되고 있다. 실례로, 스페인어-영어 이중언어사용 아동인 Mario는 영어화자인 할머니를 놀릴 때 스페인어를 사용하는 것이 관찰되었다(Fantini, 1978).

이 외에도 대화 상대자가 한 언어에 얼마나 능숙한가, 또는 이중언어화자인 대화 상대자가 두 언어 중에서 어떤 언어를 더 선호하는가의 문제도 아동의 언어선택에 영향을 준다(McClure, 1977).

4.2 언어혼용(code-mixing)과 언어전환(code-switching)

이중언어화자는 한 문장을 발화하거나 또는 하나의 연속된 대화를 이어갈 때 종종 두 언어를 섞어서 번갈아 사용한다. 이런 현상은 언어혼용(code-mixing)과 언어전환(code-switching)으로 나눌 수 있다. 전자는 한 언어로 대화를 하고 있는 중에 다른 언어의 어휘를 사용하는 것으로서, 주로 명사나 형용사 등이 혼용된다. 예를 들면, "나 어제 한국 market에 갔었어", "그 사람들은 nice couple이야" 등에서처럼, 한국어 문장을 발화하면서 몇몇 단어를 영어로 말하는 경우이다.

Taeschner 등(1982)에 따르면, 이중언어사용 아동은 현재 대화가 이루어지고 있는 언어의 어휘를 충분히 모르는 경우에 그 문장을 불완전하게 발화하기보다는 다른 언어의 어휘를 사용해서라도 그 문장을 완성하기를 선호한다고 한다. 예를 들어, 어떤 어휘가 영어로만 습득되고 한국어로는 습득되지 않았거나, 아동이 한국어로 말하고 있는 중에 적당한 한국어 어휘를 찾지 못하거나, 진행 중인 대화에서 어떤 어휘가 영어로 이미 언급되었거나, 아동이 말하려고 하는 어휘가 영어로 자주 쓰이는 어휘인 경우(예, yes/no, OK, bye 등), 또는 한국어 어휘로는 의도한 의미를 정확히 전달할 수 없다고 느낄 때 주로 언어혼용이 일어난다.

한편, 언어전환(code-switching)은 구나 문장 수준에서 두 언어간에 혼용이 일어나는 것으로, 부가의문문이나 감탄사 등을 포함한다. 이런 현상은 대화 중에 사용되고 있는 언어로

는 과학이나 종교와 같은 특정 화제와 관련된 용어나 표현이 없을 때, 또는 말하고자 하는 것을 제대로 표현할 수 없거나 원치 않는 숨은 의미를 촉발할 수 있는 경우에 나타난다.

이러한 언어혼용이나 언어전환은 습관적인 경우가 많고, 이중언어화자 간의 대화에서 필수적인 부분을 구성한다. 특히 이민사회의 십대 청소년이나, 또는 교육적, 인종적, 사회경제적으로 비슷한 배경을 가진 이중언어화자끼리 비공식적인 대화를 할 때 자주 일어난다. McClure(1977)에 따르면, 어린 아동일 수록 언어혼용을 더 많이 사용하는 경향이 있고 9세 이후의 아동은 주로 언어전환을 한다고 한다.

언어선택에서와 마찬가지로, 아동의 언어혼용이나 전환은 대화 상대자에 따라 영향을 받는다. 대화 상대자가 단일언어화자라는 것을 알고 있다면, 이중언어사용 아동은 한 언어만 사용하고 언어혼용을 하지 않으려는 경향이 있다. 그러나, 대화 상대자가 이중언어화자인 경우에는 상황이 다르다. 대화 상대자가 이중언어사용을 허용하면 아동은 두 언어를 빈번히 섞어 쓰는 반면, 대화자가 이중언어화자라도 단일언어만을 사용하면서 아동에게도 그러기를 기대한다면 아동은 주로 단일언어를 사용하고 두 언어를 섞어 쓰지 않는 경향이 있다. 따라서, 이중언어사용 아동은 대화상대자에 의해 설정된 언어선택의 규정에 매우 민감하다고 할 수 있다.

아동에게 주어지는 혼합된 언어입력도 이중언어사용 아동의 언어혼용이나 전환을 초래하는 주요 원인이다. 즉, 부모나 주변 사람들이 아동에게 말할 때 두 언어를 섞어 쓴다면 아동도 두 언어를 혼용할 가능성이 높다. 대체로 이중언어사용 부모는 일상적인 대화에서 두 언어를 혼용하는 것이 일반적인데, 이것은 언어혼용에 대한 아동의 인식과 기대에 영향을 줄 수밖에 없다. 그리고, 부모가 아동의 언어혼용을 긍정적으로 받아들이면 아동은 더 자주 두 언어를 혼용한다(Lanza, 1992).

이런 언어혼용/전환 현상은 아동이 나이가 들어감에 따라 사라지는 것이 일반적이다. 이것에 대해서는 여러 가지 설명이 가능하지만, 아동이 성장하고 언어능력이 발달함에 따라 각 언어의 어휘가 좀 더 확장될 뿐 만 아니라 전반적으로 언어능력이 더 복잡한 수준까지 발달하기 때문이라는 것이 하나의 설명이 될 것이다. 이처럼 아동의 언어능력이 향상되면, 한 언어에서 적절한 표현을 모르는 경우라도 다른 표현을 쓰거나 풀어서 설명하는 등의 방법으로 의도한 바를 전달할 수 있기 때문에 굳이 다른 언어를 사용하지 않아도 되는 것이다. 더욱이, 아동은 나이가 들어가면서 사회언어학적 규정을 인식하게 되고 주어진 상황에서 어떤 언어를 써야할 지에 더 민감해 지므로, 상황에 따라 적절한 언어를 사용할 능력을 갖추게 된다.

4.3 언어혼용/전환에 대한 태도

언어학자를 포함한 대다수의 사람들은 언어혼용이나 언어전환을 다소 비정상적인 형태로 간주하고, 이중언어사용 아동이 두 언어를 혼용하는 것은 두 언어를 불완전하게 습득하고 적절하게 구분하지 못하기 때문이라고 생각한다. 어떤 사람은 이중언어화자가 교육을 제대로 받지 못했거나 예절이 없어서 두 언어를 혼용한다고 생각하기도 한다. 특히, 언어치료사 같은

많은 전문가들은 언어혼용을 유해한 것으로 보고, 부모들에게 아동의 언어혼용을 제지하도록 조언한다. 이런 전문가들의 조언에 따라 많은 부모는 자녀의 언어혼용을 언어습득에서 바람직하지 않은 현상으로 여기게 되고, 두 언어를 분리해서 사용하는 것만을 정상으로 생각하는 경향이 있다(Romaine, 1989). 그래서, 자신들은 무의식적으로 언어를 혼용하면서도, 아동이 두 언어를 혼합해서 말하면 그 발화가 잘못된 것임을 지적하고 수정해 주거나 그런 언어사용을 억제한다.

그러나, 언어혼용이나 언어전환은 이중언어 발달의 초기 단계에서 나타나는 매우 전형적이고 자연스러운 현상이다. 더욱이, 아동이 두 언어를 혼용하는 것은 의사소통을 좀 더 원활히 하려는 심리적인 요구가 있기 때문인데, 부모가 부정적인 태도를 보이게 되면 이중언어사용 아동의 순수한 사회 심리적 요구를 좌절시키게 된다. 뿐만 아니라, 아동은 두 언어를 사용하는 것에 대해 불안해하게 되고, 결국 언어 발달이 지연되는 결과를 낳는다. 그러므로, 부모는 아동이 두 언어를 섞어 쓰는 현상에 대해 지나치게 걱정을 하거나 끊임없이 교정해 주고 비난하는 것을 피해야 한다

5. 이중언어사용이 아동에게 미치는 영향

언어학자와 교육자들 사이에는 아직도 이중언어사용이 아동에게 어떤 영향을 주는가에 대한 논란이 있다. 오랫동안 지배적이었던 견해는 이중언어사용이 아동의 언어발달이나 학업성취, 인지발달, 지능, 성격형성 등에 부정적 영향을 미친다는 것이었다. 그러나, 근래에는 이중언어사용 아동이 학업에서뿐만 아니라 인지적 발달이나 창의성에서 우월하다는 주장이 제시되었고, 이와 관련해서 많은 실험적 증거들이 보고되었다. 한편, 이 두 입장의 중간에서 MacLaughlin(1978)이나 Grosjean(1982)은 이중언어사용은 아동에게 긍정적이건 부정적이건 아무런 특별한 영향을 미치지 않는다고 주장하기도 한다. 여기서는 이중언어사용이 아동에게 미치는 영향을 그 실례를 들어 살펴보고자 한다.

5.1 언어발달에 미치는 영향

과거의 많은 연구들은 이중언어사용이 언어발달에 부정적 결과를 초래한다고 주장하면서, 이중언어사용 아동이 제한된 어휘나 문법, 이상한 어순을 쓰는 것을 비롯해서 심한 경우 말을 더듬는 등의 언어장애를 겪는다고 보고했다. 예를 들어, Tireman(1955)이 스페인어-영어사용 아동을 대상으로 실시한 단어시험에서, 아동들은 필수단어라고 가정되는 어휘의 54%만을 알고 있는 것으로 나타났다. Kelly(1936)의 연구에서도 이중언어사용 아동이 독해시험에서 단일언어사용 아동에 비해 2년 7개월 정도가 뒤지는 것으로 보고되었다.

특히 이중언어를 사용하는 아동이 말을 더듬거나 언어장애가 있는 경우, 대부분의 부모나 교사는 아동의 이중언어사용을 그 원인으로 지목한다. Pichon & Borel-Maisonny는 1937

년에 출판한 책에서, 말을 더듬는 환자의 14%가 이중언어화자임을 밝히면서, 이중언어사용이 말더듬이 증상의 원인이라고 주장했다(Hoffmann, 1991:141). 이 결론을 지지하는 또 다른 증거는 Travis, Johnson & Shover(1937)에 의해 제시되는데, 그들은 말더듬이 증상이 단일언어화자 보다는 이중언어화자들에게서 더 많이 발생한다는 것을 보고하고 있다. 이 연구에 따르면, 단일언어화자의 1.8%가 말더듬이인 반면 이중언어화자의 2.8%가 말더듬이인 것으로 밝혀졌다. 또한, Karniol(1992)은 2살 경에 말을 더듬기 시작한 한 히브리어-영어 이중언어사용 아동이 부모가 제2언어를 쓰지 않아도 좋다고 허락하자마자 더 이상 말을 더듬지 않았다는 것을 관찰했다. 이 관찰에 근거해서 Karniol도 그 아동의 언어장애는 이중언어사용 때문이었다고 결론지었다. 이 외에도 많은 연구들은 이중언어화자에게 있어서 말더듬는 증상이 매우 흔하다는 것을 보여주고 있다(Eisenson, 1984; Mattes & Omark, 1984 참고).

그러나, Lebrun & Paradis(1984)는 이중언어사용이 언어장애를 초래한다고 주장하는 연구들을 다시 검토한 결과 많은 방법상의 결함을 발견하고, 이중언어사용과 말더듬는 증상과는 아무런 상관관계가 없다고 주장했다. 방법상의 문제를 개선한 연구들은 도리어 이중언어사용 아동이 언어간의 차이를 더 잘 인식하고 새로운 언어를 더 잘 배운다는 것을 보여주고 있다. 그리고, Doyle, Champagne & Segalowitz(1978)은 3살 6개월에서 5살 7개월까지의 이중언어사용 아동 22명과 단일언어사용 아동 22명을 비교한 결과, 한 언어만 비교해 볼 때 단일언어사용 아동이 이중언어사용 아동에 비해 수적으로 더 많은 어휘를 알고 있지만, 어떤 주제에 대해 이야기를 해야 하는 과업이 주어졌을 때에는 이중언어사용 아동이 더 유창하게 말하고 훨씬 더 많은 개념을 표현할 수 있었다는 것을 발견했다. 성공적인 의사소통은 한 아동이 소유하고 있는 어휘의 수보다는 그 어휘를 어떻게 사용할 수 있는지에 더 많이 의존한다는 점에서, 이중언어사용 아동이 단일언어사용 아동보다 훨씬 더 성공적인 의사소통을 한다고 볼 수 있다.

문법 발달 면에서도 이중언어사용 아동이 더 유리하다는 연구 결과가 있다. 두 언어에 동시에 노출될 때 아동은 각 언어의 문법적 특성에 주목하게 되고(Pleh, Jarovinskij, & Balajan, 1987:596), 언어의 형태적 양상에 더 많은 관심을 갖는 경향이 있기 때문에, 이중언어사용 아동이 단일언어사용 아동보다 더 빨리 문법구조를 습득할 수 있다(Meisel, 1990). Goodz와 그의 동료들(1987)도 어려서부터 두 언어를 사용하면 한 언어를 습득할 때 보다 언어의 문법규칙을 더 정교하게 이해할 수 있다고 주장한다. Bialystok(1987), Leopold(1949), Imedadze(1967), Fantini(1985), Vygotsky(1962) 등도 역시 이중언어사용 아동이 언어조작에 더 민감해지게 되는 것을 이중언어사용의 긍정적인 결과로 보고하고 있다.

한가지 주지할 것은, 부모가 두 언어의 분리 사용을 강조하고 언어혼용을 엄격하게 제지할 경우 의사소통에서 언어혼용을 꼭 필요로 하는 이중언어사용 아동에게는 깊은 상처를 남기게 되고 언어수행에 심각한 장애를 초래할 수도 있다는 점이다. 최근의 연구들은 두 언어의 분리 사용을 강조하는 사회에서 성장하는 아동들이 두 언어의 혼용이 허용되는 환경에서 자라는 아동들 보다 말을 더듬는 비율이 높다고 보고하고 있다.

5.2 인지발달에 미치는 영향

오랫동안 이중언어사용은 아동의 인지발달에 나쁜 영향을 준다는 것이 지배적 견해였다. 1920-1960년대에 이루어진 많은 연구들은 단일언어사용 아동이 이중언어사용 아동에 비해 IQ점수가 높다는 것을 보여주면서, 이중언어사용 아동은 정신적으로 혼란을 겪고 있고 효과적인 사고에 방해를 받는다고 주장한다. 예를 들어, Darcy(1946)는 한 연구에서 이탈리아어-영어 이중언어사용 아동이 영어만 사용하는 아동에 비해 정신연령이 뒤진다는 것을 발견했다고 보고하고 있다. Jones & Stewart(1951)도 영어만 사용하는 아동이 웨일즈어-영어 이중언어사용 아동에 비해 언어적, 비언어적 지능지수가 높다고 보고했다. 아직도 많은 아동 전문가들이 이 견해를 고수하고 있다.

그러나, 주로 1960년대 이후의 연구들은 이전의 연구에 방법론상의 문제가 있다는 것을 지적하면서, 이중언어사용 아동의 인지 능력을 측정하는 방법과 기존의 연구 결과에 대한 재해석을 통해, 과거의 견해가 사실이 아님을 밝히고 있다. 기존의 연구들에서 발견되는 방법상의 문제 중의 하나는 아동의 인지발달을 측정하는 방법이다. Baker(1988)는 우선 이중언어사용 아동의 인지발달에 대한 연구가 대부분 아동의 지능지수에 기초하고 있다고 지적한다. Baker에 따르면, 지능이란 심리적, 사회적, 유전적, 의미론적 문제와 연관되어 있기 때문에 정확히 관찰하고 정의하기가 어려움에도 불구하고, 지능의 척도가 되는 IQ검사는 주로 언어만을 그 측정 도구로 사용한다. 따라서, 예를 들어 한국어가 영어보다 우세한 아동에게 영어로 IQ검사를 실시해서 영어만을 모국어로 사용하는 아동의 검사결과와 비교하여 이중언어사용 아동의 지능이 단일언어사용 아동 보다 뒤떨어진다고 결론짓는 것은 불공평하다고 할 수 있다. 같은 아동에게 한국어로 IQ검사를 실시했다면 다른 결과가 나올 수도 있는 것이다.

또한, 기존의 연구는 비교집단을 적절하게 통제하지 않았다는 문제점을 안고 있다. 예를 들어, 통제집단인 단일언어사용 아동은 주로 중산층의 도시 가정 출신인데 비해 실험집단인 이중언어사용 아동은 노동자층의 가난한 가정 출신인 예가 많았다. 따라서, 이중언어사용 아동의 낮은 IQ의 원인으로 그들의 사회경제적 요소를 배제할 수 없는 것이다. Jones(1953)도 웨일즈에 사는 다수의 이중언어사용 아동을 연구한 결과, 이중언어사용이 지능에 아무런 영향도 주지 않을 뿐 아니라, IQ점수는 이중언어사용이나 단일언어사용이냐의 문제보다는 아동의 유전적 요인이나 사회경제적 요소에 의해 결정된다고 결론지었다.

이러한 불균형을 배제한 연구들은 이중언어사용 아동이 적어도 단일언어사용 아동과 동등한 수준의 IQ를 갖고 있고, 심지어 아동이 '균형 잡힌 이중언어화자(balanced bilinguals)'인 경우에는 단일언어사용 아동에 비해 IQ가 높다는 것을 보여준다. 한 예로, Peal & Lambert(1962)는 Montreal에 있는 중산층 지역의 불어사용 학교에 다니는 아동을 대상으로, 사회경제적 배경이나 성별, 나이, 학년, 언어능숙도 등의 조건을 동일하게 통제한 상태에서, 단일언어사용 아동 집단과 '균형 잡힌 이중언어사용(balanced bilinguals)' 아동집단을 비교했다. 그 결과, 이중언어사용 아동들이 단일언어사용 아동들보다 언어영역과 비언어영역 모두에서 더 높은 IQ점수를 기록했고, 더 유연하고 창의적인 사고력을 갖고 있는 것으로 나타났다.

1970년대에도 많은 연구들이 이중언어화자가 언어 분석 능력과 다양하고 창의적인 사고능력 면에서 단일언어화자보다 우월함을 밝히고 있다(Ben-Zeev, 1976; Ianco-Worrall, 1972, Scott, 1973 참고). 예를 들어, '벽돌로 무엇을 할 수 있을까'라는 질문이 주어졌을 때, 많은 단일언어사용 아동이 '집을 짓는 재료'라고만 답한 반면, 이중언어사용 아동들은 '쥐구멍을 막을 때, 창문을 부술 때, 미술전시회에 쓸 추상조각품으로, 또는 줄을 매면 연추로도 쓸 수 있다'고 대답했다(Lambert, 1977b). 이런 결과는 아마도 이중언어사용 아동이 두 언어로 의사소통을 할 수 있고 하나 이상의 문화에 접할 수 있기 때문에 단일언어화자보다 더 넓고 다양한 범주의 경험을 하기 때문일 것이다.

그리고, 이중언어사용 아동은 한 사물이나 개념에 대해 둘 이상의 단어를 갖고 있다(예, 영어의 'school'과 한국어의 '학교'). 이것은 한 단어와 그 개념간의 결합이 좀 더 유연함을 의미하는데, 이런 경우 그 화자는 좀 더 유동적이고 창의적인 사고를 할 수 있다. 또한, 한 언어를 다른 언어로 전화하는 과정에서, 각 언어는 어떤 사물이나 사건에 대해 서로 구별되는 관점을 제공한다(Peal & Lambert, 1962). 그러므로, 이중언어사용 아동은 더 유연하고 더 세일한 사고력을 갖게 된다.

결국, 이중언어사용 아동의 두 언어가 모두 완전히 습득된 상태이거나, 한 언어가 발달 중이라고 하더라도 다른 한 언어가 완전히 습득된 상태라면, 이중언어사용 아동은 인지 면에서 단일언어사용 아동보다 우월하거나 적어도 동등한 수준으로 발달한다.

5.3 학업성취에 미치는 영향

이중언어사용 아동이 학업 성취도가 낮은 경우 종종 이중언어사용이 그 원인으로 꼽힌다(Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood, Weinfeld, & York, 1966; De Avila, 1987; Skutnabb-Kangas & Toukomaa, 1976 참고). 한 예로, Macnamara(1966)는 아일랜드의 초등학교에 다니는 아동 중에서 가정에서는 영어를 사용하고 학교에서는 아일랜드어를 쓰는 아동을 조사한 결과, 그 아동들이 산수영역에 있어서 단일언어사용 아동에 비해 11개월이 뒤떨어진다는 것을 발견했다.

그러나, 최근의 많은 연구에 따르면(Cummins, 1979; Foster, 1997; Lapkin & Swain, 1977; Oller, 1995; Swain & Lapkin, 1982 참고), 대다수의 이중언어사용 아동이 학교에서 더 적극적이고 종종 다른 아동에 비해 월등히 우수한 것으로 보고된다. 사실 이중언어화자에게서 발견되는 학습장애는 이중언어사용이 아닌 다른 다양한 가능성에 기인하는 것 같다. 아동의 학업성취에 영향을 주는 요소들로는, 아동이 학교에서 쓰이는 언어에 거의 노출된 적이 없거나, 학교와 가정에서 쓰이는 언어와 문화가 서로 많이 다른 경우, 아동의 사회경제적 배경, 이중언어에 대한 주변사람들의 태도, 자신감의 결여 같은 아동의 성격, 급우들과의 관계, 또는 아동이 받는 학교교육 자체가 이중언어를 사용하는 아동에게 맞지 않는 경우 등을 들 수 있다(Cummins, 1984:100). 특히 학교에서 영어만을 쓰도록 하는 경우에, 소수민족 아동의 학업 성취도가 엄청나게 떨어진다는 연구보고도 있다(Tosi, 1984).

또한, 학교에서는 영어를 사용하는 주류사회에 속한 중산층의 가치관을 가르치기 때문에, 학교에서 지지하는 문화적 배경을 갖지 못한 아동은 심한 갈등을 경험하게 된다. 이것은 영어화자들로 이루어진 주류사회에 속했더라도 사회경제적으로 하류층인 가정의 아동에게도 발생하는 일이고, 특히 인종적으로 소수민족 출신인 아동에게는 더욱 그러하다. 미국에서 12학년에 다니는 학생들의 학업성취도를 조사한 한 통계 보고서에 의하면 Hispanic 계통의 학생들이 전국 평균보다 약 3년 반 정도가 뒤지고, 아시아 계통의 학생들보다는 약 2년 정도가 뒤진다고 한다(Coleman 외, 1966). 두 집단 모두 이중언어화자라는 점을 고려할 때, Hispanic 계통 학생들의 낮은 학업성취도는 그들의 이중언어사용보다는 그 학생들이 속한 사회경제적 배경에서 그 원인을 찾을 수 있다. Troike(1984)도 이중언어사용 환경에 처한 아동의 학업성취에 영향을 주는 것은 두 언어를 사용해야 하는 언어학적 이유보다는 사회 문화적 요소가 더 강력한 영향을 미친다는 점에 동의하고 있다.

다만, 이중언어사용 아동의 두 언어가 모두 제대로 발달하지 않았거나 학교수업의 매개가 되는 영어가 미숙하다면, 아동의 학업이 지장을 받을 것은 당연하다. 언어가 제대로 발달하지 않았다는 것은 아동이 그 언어로 이루어지는 학교수업을 제대로 따라가지 못하는 것을 의미하기 때문이다. 또한, 아동의 두 언어가 둘 다 습득되고 있는 중이고 완전히 발달되지 않았을 경우에는 인지적인 면에서나 사고력에서 단일언어사용 아동에 비해 뒤떨어질 수 있다. 그러나 현실적으로는 아동이 두 언어 모두를 제대로 습득하지 못하는 경우는 매우 드물다. 또한 아동은 유치원이나 학교에 다니기 시작하면서 지속적으로 영어를 접하게 되고, 이런 경우에는 영어를 비교적 빠른 시간 내에 완전하게 습득할 수 있는 것이 일반적이다.

결국, 이중언어사용은 아동의 학습장애를 초래하는 많은 요소들 중의 하나가 될 수는 있지만, 주원인은 아니다. 이중언어사용은 아동의 학업적 성공을 방해하지 않을 뿐만 아니라, 오히려 앞서 언급했듯이, 인지발달을 촉진하기 때문에 성공적인 학업성취에 도움이 된다고 할 수 있다.

5.4 성격형성에 미치는 영향

일반적으로 이중언어사용은 아동의 성격에 부정적인 영향을 미치는 것으로 여겨져 왔다(Christophersen, 1948; Coehlo, 1976; Duran, 1978; Jensen, 1962 참고). 그러나, 아동의 언어사용과 성격에 대한 최근의 연구들은 이중언어사용 아동과 단일언어사용 아동의 성격에 큰 차이가 없음을 보이고 있다(Hoffmann, 1991; Titone, 1983 참고). 다시 말해서, 두 언어를 사용하느냐 한 언어만을 사용하느냐 하는 것은 성격의 차이를 초래하는 요인이 되지 않는다. 만약 이중언어사용 아동과 단일언어사용 아동 사이에서 성격차이가 관찰된다면 그것은 언어보다는 다른 요소에 기인한다.

예를 들어, 이중언어를 사용하는 아동이 안정적이고 잘 적응하는 성격이거나 단일언어사용 아동보다 더 자신 있고 더 원만한 성격인 경우에, 이중언어사용보다는 그 아동의 사회경제적 배경이나 가정교육, 다른 가족의 성격 등에서 그 원인을 찾는 것이 일반적이다. 마찬가지로, 이중언어를 사용하는 이민가정의 아동이 인성 발달에 문제가 있고 공격적이거나 불

안정한 성격을 지녔다면, 그것은 이중언어사용 보다는 그 아동이 학교에서 경험할 지도 모르는 급우들로부터의 적대감이나 인종차별, 또는 가족의 성격 등에서 그 원인을 찾아야 할 것이다. 이중언어사용 아동이 겪을 수도 있는 이런 성격상의 문제점들은 단일언어사용 아동에게도 나타날 수 있는 문제들이므로, 이중언어사용 외에 다른 원인을 찾는 것이 더 타당하다.

6. 이중언어 교육

6.1 미국의 소수민족 아동을 위한 이중언어 교육

미국 연방정부는 1968년에 이중언어교육 헌장(the Bilingual Education Act)을 통과시키고, 1969-1970년에 저소득층의 영어능력이 부족한 아동들에게 특별한 교육을 제공하기 위해 7백만 달러 이상의 돈을 지출할 것을 승인했다. 이중언어교육을 위한 예산은 1980년까지 꾸준히 증가했는데, 1980년에는 일억 구천 백오십만 달러에 이르렀다(Romaine, 1996). 이 돈은 각 주와 지역에서 이중인어교육을 시작하도록 할 목적으로 쓰여져 왔다.

이러한 이중언어교육헌장과 정부의 지원에 의거해서 미국의 많은 학교들은 이중언어교육을 실시하고 있다. 지난 30여 년 간 미 전역에서 실시되어온 이중언어교육은 '점진적 전이 이중언어교육(transitional bilingual education)'이다. 이것은 각급 공립학교에서 영어가 미숙한 소수민족 학생들이 영어에 익숙해질 때까지 영어로 이루어지는 수업과 모국어로 이루어지는 수업을 병행할 수 있도록 한 제도이다. 이 교육 제도는 영어 외의 언어를 주로 쓰는 학생에게 1-2년 간 자신의 모국어로 이루어지는 수업을 받을 수 있도록 허용함으로써 영어로의 점진적 전이를 유도하는 것이다. 특히, 소수민족 학생이 많은 캘리포니아 주에서는 이런 이중언어교육이 활발히 이루어져서, 영어와 더불어 스페인어와 일본어, 한국어, 러시아어 등으로 이중언어교육이 진행되어져 왔다.

점진적 전이 이중언어교육의 목표는 영어 외의 언어를 사용하는 아동으로 하여금 영어를 사용하는 주류 집단에 점진적으로 나아갈 수 있도록 도와주는 것이다. 이런 교육제도는 아동이 겪을 수도 있는 언어 및 문화적 충격을 완화한다는 장점이 있다. 특히, 교육가들에 따르면, 영어가 미숙한 아동이 초기에 모국어로 이루어지는 수업을 받게 되면, 영어를 모국어로 하는 아동과 같은 정도로 학업성취를 달성할 기회가 배가된다고 주장하기도 한다.

그러나, 점진적 이중언어교육의 문제는 1-2년 간의 유예기간을 거친 소수민족 학생에게 언어적, 문화적, 교육적으로 영어를 단일언어로 사용하는 다른 학생들과 똑같이 말하고 행동하도록 기대한다는 것이다. 많은 경우, 1-2년의 기간은 영어가 미숙한 학생이 영어를 유창하게 사용하고 나아가 미국문화에 적응하기에는 충분하지 않을 수도 있다. 연구에 따르면, 아동이 점진적 이중언어교육을 더 오래 받을수록(예, 4-5년 정도), 그리고 자신의 모국어를 더 많이 쓰도록 허용되는 경우에 그 아동의 영어 습득과 학업 성취가 더 성공적인 것으로 나타났다. 한 예로 Ramirez, Yuen, & Ramey(1991)의 미국에 거주하는 라틴계 학생들에 대한 연구

를 들 수 있는데, 초등학교에서 적어도 수업의 40%가 스페인어로 이루어지는 이중언어교육을 오래 받은 학생일수록 영어를 더 능숙하게 습득한다는 것이 관찰되었다.

더 큰 문제는, 점진적 전이 이중언어 교육을 받으면서 영어에 점차로 적응하게 되면서 결과적으로 소수민족 아동은 자신의 제1언어는 잊게 된다는 것이다. 점진적 전이 이중언어교육은 궁극적으로 이중언어화자가 아닌 영어화자를 양성하는 것을 목표로 하는 것이기 때문에, 아동이 제1언어를 유지하도록 지원하지 않는다. 따라서, 아동의 제1언어는 종종 취학 전 아동의 언어 수준에 머물러서 더 이상 진보하지 못하는 경우가 많다. 더구나, 아동이 성공적인 학교생활이나 원만한 교우관계 등에 있어서의 영어의 필요성과 중요성을 인식하면서부터는 가정에서 쓰이는 언어를 더 빨리 잃어가게 된다.

이중언어교육 헌장은 많은 학교들로 하여금 이중언어교육의 필요성을 인식하고 그런 교육을 시작할 수 있는 기회를 제공했다. 그러나, 그 헌장은 각 학교의 이중언어교육 실시 여부를 법적으로 강제하지는 않았다. 실제로 1996년의 한 통계에 의하면, 미국에서 이중언어교육을 받고 있는 아동은 이중언어교육이 필요한 전체 아동의 1/4에 지나지 않는 것으로 나타났다. 1997년에 연방 민권위원회는 한인을 비롯한 소수계 사회의 영어 미숙 학생에 대한 균등한 교육기회의 제공 실태와 관련해서 2백32쪽에 달하는 방대한 분량의 보고서를 공개하고, 영어가 미숙한 학생들을 위한 이중언어 교사가 매우 부족한 실정이며 결과적으로 이 학생들이 교육 과정에서 큰 불이익을 당하고 있다고 지적하기도 했다.

더욱이, 최근 미국에서는 이중언어교육을 폐지해야 한다는 목소리가 커지고 있는데, 이중언어교육 폐지론자들은 점진적 전이 이중언어교육이 비영어권 학생들의 영어실력을 충분히 향상시키지 못할 뿐 아니라 도리어 영어미숙 학생들의 영어실력 향상에 장애가 된다고 주장한다. 게다가, 미국 전역에서 이중언어 교사의 수가 크게 부족한 실정도 이중언어교육 폐지의 근거로 제시되고 있다. 이에 따라, 캘리포니아 주에서는 영어만을 공용어로 명시해야 한다는 영어헌장(the English Language Act)이 통과되었고, 1998년 6월에 실시된 주민투표에서 영어미숙 학생들이 거의 모든 수업을 영어로 받도록 하는 이중언어교육 폐지안(Proposition 227)이 63%의 찬성표를 얻었다. 이로써 1998년 8월부터 각 교육구는 자율적으로 이중 언어교육 실시여부를 결정할 수 있게 되었고, 캘리포니아주의 공립학교에서 실시되어온 점진적 전이 이중언어교육 프로그램은 영어집중교육(English-immersion) 프로그램으로 대체되어 '거의 모든(nearly all)' 수업이 영어로만 이루어지게 되었다. 그러나 이런 영어집중교육 프로그램도 1년을 넘길 수 없도록 규정되어서, 1년 후에는 모든 수업이 영어로만 이루어지는 정규과정에 들어가도록 하고 있다.

한편, 이 법안에서 규정하고 있는 '거의 모든 수업을 영어로 한다'는 애매한 문구 때문에, 많은 학교들에서 다양한 형태로 이중언어교육을 유지할 수 있는 근거를 찾고 있다. 또한, 영어집중 프로그램에서 30일의 시험 기간을 거친 후에 부모가 원하면 '면제(waivers)'를 신청해서 아동이 종전과 같은 이중언어 교육을 받을 수 있도록 하고 있는데, 1999년 6월 현재 '면제'를 신청해서 이중언어교육을 받고 있는 학생은 LA에서만 약 22,000명으로 집계되어, 법안이 시행되기 이전의 약 20%에 이르고 있다(Schnaiberg, 1999). 이러한 부모들의 요구와 더불어, 이중언어교육 지지론자들은 앞서 언급한 이중언어교육의 다양한 긍정적 효과를 제시

하면서 적어도 이중언어교육의 실효성에 대한 충분한 연구가 축적될 때까지 점진적 전이 이중언어교육을 유지해야 한다고 주장하고 있어서 그 귀추가 주목된다.

6.2 한글학교를 통한 한국계 아동의 한국어 교육

아동이 성공적인 이중언어화자로 성장하려면 영어 뿐 아니라 제1언어로 습득했던 한국어를 유지하고 확장할 수 있어야 한다. 더 나아가, 두 언어를 말하고 이해하는 능력뿐만 아니라 읽고 쓰는 것을 배우는 것도 필수적이다. 그러나, 대부분의 한국계 아동이 처한 환경은 이런 요구를 충족시키기 어렵다. 즉, 가정에서는 주로 영어가 아닌 한국어를 말하고 듣는 반면, 읽고 쓰는 것을 배우는 경우는 드물다. 또한, 학교에서는 영어로만 읽고 쓰는 것을 배우기 때문에, 아동이 자신의 제1언어인 한국어로 읽고 쓰는 것을 배울 기회는 거의 없다. 이런 현실에서, 한글학교는 한국어를 말하는 것 뿐 만 아니라 읽고 쓰는 것을 가르친다는 점에서 균형잡힌 이중언어화자가 될 수 있는 중요한 통로가 되고, 현행 학교교육에서 충족되지 않는 이중언어교육에 크게 기여하고 있다.

그런데, 한글학교가 성공적인 교육 결과를 얻기 위해서는 아동에게 즐겁고 유쾌한 경험을 제공할 수 있어야 하고, 따라서 아동에게 한국어를 배우고자 하는 동기를 부여할 수 있어야 한다. 아동이 한글학교를 부담스러워 하고 억지로 해야하는 것이라고 느낀다면, 또는 친구와 함께 할 수 있는 시간이나 취미활동을 위한 시간을 억지로 할애해야 하는 것으로 생각한다면, 그 결과는 부정적일 수밖에 없다. 즉, 아동이 한글학교에 대해 부정적인 인상을 갖게 되면, 한글학교에서 배우는 언어에 대한 부정적 견해로 연결된다. 아동이 한글학교의 학습활동을 한국어와 한국 문화의 부정적 수반물로 여기게 되기 때문이다. 그러므로, 한글학교를 운영할 때에는 무엇보다도 아동에게 즐거운 인상을 주는 것이 중요하다.

현재 미국에서 운영되고 있는 한글학교는 많은 문제에 직면하고 있다. 물론 일부 한글학교들은 매우 효과적이고 진취적인 운영을 하고 있지만, 많은 학교들은 교수 내용이나 방법면에서 낙후하고, 사실상 아동의 한국어의 네 가지 기능(말하기, 듣기, 읽기, 쓰기)의 고른 발달에 큰 도움을 주지 못하는 것이 사실이다. 그 전형적인 원인으로는 적절한 교사 훈련의 부족, 열악한 학습환경이나 시설, 시대에 뒤떨어지거나 학생의 현실과 맞지 않는 학습교재, 암기위주의 교육방법, 아동의 한국어 능숙도 평가 및 학급 배정 방법의 문제, 부족한 재정 등을 들 수 있다. 무엇보다도 부족한 재정은·이 모든 문제의 기저에 놓여있는 근본적 문제라고 할 수 있다. 재정이 충분하다면 교사교육의 기회를 자주 제공할 수 있고, 그럼으로써 교수법이나 교재 개발을 유도할 수도 있을 뿐 아니라, 시설 등을 개선함으로써 좀 더 적합한 교육환경을 제공할 수 있을 것이기 때문이다. 그 외에도 학생들이 한국어를 배우고자 하는 동기가 약하고 따라서 출석률이 낮은 점 등도 한글학교가 해결해야 할 문제점이다.

6.3 한국계 아동의 한국어를 유지하기 위한 가정에서의 교육

대부분의 한국계 아동은 보통 연속적(sequential) 습득과정을 거쳐 감가적 이중언어화자(subtractive bilinguals)가 된다. 즉, 가정에서 부모나 가족으로부터 영어가 아닌 다른 한국어를 먼저 습득하고, 유아원이나 학교에 다니기 시작하면서부터 영어를 배우게 되면서 점차 한국어 보다 영어가 우세하게 되는 것이다.

그런데, 미국의 학교교육은 궁극적으로 영어만을 사용하게 하는 단일언어사용을 목표로 하기 때문에, 아동의 학업적 성공을 바라는 부모는 아동이 아주 어릴 때부터 영어를 배우도록 해야 한다고 생각하고 가정에서까지 영어를 쓰게 하는 경우가 많다. 어릴수록 언어 습득이 더 쉽고 발음도 더 정확하게 습득한다는 가정을 받아들인다면, 조기 이중언어사용이 바람직하고 여건이 허락하는 한 일찍부터 두 언어를 동시에 시작하는 것이 좋다고 생각할 수도 있다.

그러나, 균형 잡힌 이중언어화자가 되기 위해서는 아동이 두 언어를 동시에 습득하는 경우와 한 언어를 배운 후 다른 언어를 배우는 경우에 큰 차이가 없다. 특히, 미국에 사는 한국계 가정의 아동처럼 사회에서 공식적으로 사용되는 영어를 제2언어로 습득하면서 가정에서만 사용되는 한국어를 점차 잃어 가는 감가적 이중언어습득 상황에서는, 먼저 한국어를 능숙하게 습득한 후에 영어를 배우는 것이 더 바람직하다(Skutnabb-Kangas, 1984:130). 일단 아동이 학교에 들어가서 영어를 사용하는 사람들과 지속적으로 접하게 되면, 아동은 영어의 필요성을 느끼고 또한 자신이 속한 사회에서 영어가 차지하는 우월한 가치를 빨리 알아차리게 되므로 영어는 쉽게 습득할 수 있기 때문이다. 더구나 이런 아동들은 이미 다른 한 언어를 알고 있고 인지적으로도 어느 정도 성숙했기 때문에, 제2언어로서의 영어는 보통 급속도로 발달한다. 만약 아동의 제1언어가 능숙하게 발달된 상태라면 제2언어의 발달도 그에 상응해서 빨라진다(Cummins, 1978, 1979). 반대로, 부모가 아주 일찍부터 가정에서까지 영어를 사용하게 하면, 학교에서 영어만 접하게 되는 아동은 제1언어인 한국어의 습득을 완성할 기회를 전혀 가질 수 없게 된다. 결과적으로 영어 외의 언어는 불완전한 언어로 남거나 사라지게 되어서, 성공적인 이중언어화자가 될 수 없다.

더욱이, 가정에서 영어만 사용하는 아동들이 모국어를 사용하는 아동보다 학업성취도 면에서 크게 뒤떨어진다는 연구결과도 많이 보고되고 있다(Bhatnagar, 1980; Chesarek, 1981; Dolson, 1984). 예를 들어, Yee & Laforge(1974)는 9세에서 10세 사이의 중국계 아동 53명을 연구한 결과, 가정 뿐 아니라 학교나 이웃에서 중국어에 많이 노출된 아동일수록 높은 지능지수를 나타낸다는 것을 발견했다.

아동이 성장하면서 가정에서 사용되는 한국어를 계속 유지하는 경우에도, 점차 나이가 들어감에 따라 영어를 더 많이 사용하게 되고, 특히 십대가 되면 또래 집단에서 쓰이는 영어를 선호하기 때문에 가정에서조차 한국어 사용을 거부하는 예가 많다. 이럴 때 부모는 자녀에게 두 언어와 두 문화의 가치를 알게 해 주고, 이중언어화자가 되는 것의 장점을 인식할 수 있도록 하는 것이 중요하다. 아동이 이중언어의 필요성을 인식하지 못하거나 두 언어를 유지하고자 하는 동기가 없다면, 주위의 노력이나 바램과는 무관하게 이중언어화자로 성장하

기 어렵기 때문이다. 두 언어에 대한 아동의 긍정적 태도나 동기, 관심을 고무하기 위해서는, 두 언어의 학습과 사용이 즐겁고 긍정적인 경험이 되어야만 하고, 그러기 위해서는 가정에서 부모가 자극이 될 만한 다양한 언어자료를 제공하는 것이 중요하다. 예를 들어, 한글학교 같은 적절한 과외활동이나 한국어를 쓰는 친지와 함께 하는 즐거운 활동에 참여시킴으로써 아동이 한국어에 호의적인 태도를 갖도록 유도하는 것이 필요하다. 연구에 의하면, 성인이 되어서도 가정에서만 쓰이는 제1언어를 유지하는 이중언어화자는 어릴 때 그 언어로 이루어지는 다양한 과외활동, 예를 들어 연극이나 합창단 활동 등에 참여했던 경험이 있다는 것을 보고하고 있다.

아동이 가정에서조차 한국어를 쓰지 않으려고 할 때에는 부모가 한국어를 쓰도록 강요하는 것이 현명하지 않은 일이다. 한국어 사용을 강요하면 아동은 그 언어에 대해 적대감을 형성할 수도 있고, 이미 습득된 한국어 능력까지도 잃게 되는 결과를 낳을 수 있다. 이런 경우 부모가 할 수 있는 일은 지속적으로 자녀에게 그 언어를 사용함으로써 한국어에 친숙하게 하고, 적어도 수동적 언어능력을 유지하게 하는 것이다. 보통은 십대에 한국어 사용을 거부했던 아동들도 나중에 다시 그 언어의 필요성을 깨닫게 되는 경우가 많은데, 그런 경우에 수동적인 언어 능력을 유지하고 있다면 그 언어의 재학습이 훨씬 쉽고 다시 능동적인 이중언어화자가 될 수 있다. 그러나, 어릴 때 경험했던 한국어가 나쁜 인상으로 남아있다면 아동이 나중에라도 그 언어를 다시 배우려고 하지 않을 것이다.

모국어가 영어가 아닌 부모는 특히 가정에서 자신의 모국어를 쓰는 것이 좋다. 이것은 아동에게 지속적으로 한국어 입력을 제공하고 그 언어를 사용할 기회를 만들어 줌으로써 아동이 이중언어화자가 될 가능성을 높인다는 점 외에도, 자녀가 십대가 되었을 때 부모의 권위와 신뢰를 지킬 수 있다는 장점이 있다. 영어가 모국어가 아닌 부모가 이상한 액센트로 간혹 틀리게 영어를 말하면, 십대의 자녀는 그런 부모를 창피해 하거나 무시할 수도 있기 때문이다.

중요한 것은 아동이 한국어와 한국문화에 대해 긍정적인 태도와 자긍심을 갖게 하는 것인데, 이것을 가능하게 하는 것은 바로 그 언어의 사용에 대한 부모의 배려와 긍정적 태도이다. 아동의 이중언어사용에 대한 부모의 지속적인 관심은 이중언어 발달에 중요한 요인으로서, 아이가 두 언어에 대해 긍정적인 태도를 갖도록 도와 줄 것이다. 부모는 평소에 아동이 한국어를 사용하면 등을 두드려 주거나 '잘 했구나' 같은 가벼운 칭찬을 해주고, 아이의 말에 지속적인 관심과 주의를 기울이는 것이 필요하다. 때로 아동이 불완전하거나 부정확한 말을 할 때에는 아동의 말을 정확한 형태로 반복해 주는 것이 좋다. 예를 들어, 아동이 "삼촌**가** 왔어"라고 틀리게 말하면, "그래, 삼촌**이** 왔구나"라고 반복해 주는 것이다. 그러나, "삼촌가가 아니라 삼촌이라고 해야지"와 같이 틀린 것을 지적하고 수정해 주거나, "삼촌이라고 해야지. 자, 따라 해봐, 삼촌이"처럼 아동에게 올바른 용법을 따라하도록 하는 것은 도리어 부정적인 결과를 초래할 수 있으므로 삼가는 것이 좋다. 이와 같은 부모의 세심한 배려는 아동의 균형잡힌 이중언어 발달을 도울 뿐 아니라, 더 나아가 아동이 자신의 정체성에 대한 갈등을 쉽게 극복하도록 도와줄 수 있다. 아동이 자신의 언어와 문화에 대해 자긍심을 갖게 되면, 영어만 사용하도록 강요되는 사회에서도 자신의 언어나 문화가 사회로부터 거부된다고 느끼지 않게

되고 결과적으로 자신이 미국인인지 한국인이지에 대해 고민하는 정체성에 대한 갈등을 쉽게 극복할 수 있기 때문이다.

한국어의 학습과 사용을 즐겁고 재미있는 경험으로 만들어서 아동에게 그 언어에 대한 좋은 인상을 남기도록 하는 것도 아동이 한국어와 한국문화에 대해 긍정적인 태도를 갖게 하는데 있어서 매우 중요하다. 한가지 방법으로는 시청각 자료나 대중매체를 활용하는 것이다. 십대가 되어가면서 아동은 영어를 사용하는 친구들과 또래의 문화에 동화되기 위해 영어로 된 대중매체를 선호하게 되는데, 그럴수록 부모는 자녀가 영어로 된 대중매체 외에도 한국어로 된 매체에 접할 수 있도록 조절할 필요가 있다. 특히, 대중매체가 언어습득에 갖는 위력이 크기 때문에, 한국방송을 선별해서 시청하게 하거나 한국어로 된 비디오(예, TV 유치원) 또는 오디오 테이프를 구해서 보여주고 들려주는 것도 좋은 언어경험이 된다.3) 시청각 자료 중에서도 한국어를 사용하는 사회의 문화를 보여줄 수 있는 것이 더 바람직하다.

그런데, 언어를 습득하려면 듣거나 보는 것 외에도 스스로 참여해서 말을 하는 것이 필요하다. 따라서, 무조건 아동에게 비디오를 보게 하거나 책을 읽어 주거나 노래를 불러주면서 듣게만 하기보다는, 언어게임(예, 전화놀이, 끝말잇기)이나 역할극 하기(예, 의사와 간호사 놀이), 또는 아이에게 동화책을 읽어주고 내용과 관련된 흥미로운 질문을 함으로써 대답을 하도록 하는 등의 상호작용을 유도하는 것이 중요하다.4) 또한, 네/아니오로 대답할 수 있는 질문보다는 여러 가지 대답이 가능한 질문을 함으로써, 아동이 다양한 형태와 내용으로 한국어를 발화하고 연습할 기회를 만들어 주어야 한다.

결론적으로, 미국에서처럼 학교교육이 아동의 제1언어사용을 지원하지 않고, 일주일에 한번 2-3시간 정도로 이루어지는 한글학교에서의 학습이 한국어 발달을 돕기에 충분하지 않는 상황에서, 아동이 성공적인 이중언어화자가 되기 위해서는 가정에서의 부모의 역할과 한국어 교육이 무엇보다도 중요하다고 하겠다.

7. 결론

세계가 점차 하나가 되어 가는 현실에서 이중/다중언어화자의 가치는 무궁하다고 할 수 있다. 더욱이 이중언어사용이 아동의 언어 발달이나 인지 발달, 학업성취 등에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타나고 있다. 따라서, 두 언어를 습득할 수 있는 최적의 환경에 놓여 있는 아동들을 이중언어화자로 성장하도록 돕는 것은 매우 중요하고 보람된 일일 것이다.

그런데, 현재 미국의 이중언어교육은 영어가 미숙한 소수민족 학생을 궁극적으로 영어화자로 전환시키는 것을 목표로 하기 때문에, 소수민족 아동은 점차 영어능력을 발달시키는

---

3) 한 예로 시사영어사에서 나온 피노키오, 백설공주 등의 동화 테이프를 들 수 있다. 각 테이프는 A면은 한국어로, B면은 영어로 녹음되어 있어서, 영어와 한국어를 사용하는 아동에게 유용하게 사용될 수 있다. 낱개로 구입할 수 있다.

4) 아동에게 유익한 문학작품에 대한 정보는 이 책의 "아동 문학으로 제2언어 가르치기"(김창원)에서 자세히 다루고 있다.

반면 가정에만 그 사용이 제한되는 제1언어는 더 이상 발달하지 않거나 심지어 완전히 사라져 버리기도 한다. 따라서, 한국어를 유지하고 발달시킬 만한 동기부여나 과외의 지원이 없이는 한국계 아동이 정규 학교교육을 통해서 균형 잡힌 이중언어화자가 되기는 어렵다. 이런 현실에서, 가정과 한글학교에서의 한국어 교육은 매우 중요하다. 한글학교에서의 한국어 교육은 읽고 쓰는 언어능력을 가르칠 뿐 만 아니라 같은 한국어를 쓰는 교사나 또래와의 교제를 통해 그 언어를 사용할 기회를 제공하고, 그럼으로써 한국어를 유지하도록 도와줄 수 있다는 점에서 중요하다. 그러나, 한글학교에서의 주 2-3시간의 학습만으로는 완전한 한국어 발달을 기대할 수 없다. 따라서, 아동을 균형 잡힌 이중언어화자로 양성하기 위해서는 가정에서의 동기부여와 한국어 교육이 절대적으로 중요하다. 특히, 부모는 아동의 한국어 사용에 긍정적이고 고무적인 태도를 보이고, 아동이 자신의 두 언어에 대해 긍정적인 인식을 가질 수 있도록 도와주어야 할 것이다.

* 이중언어사용에 관한 유익한 정보를 제공하는 참고도서

(1) 『이중 다중언어 교육』(박영순 저. 한신문화사 출판. 1997). 이중 다중언어 교육에 관한 개론과 해외에서의 한국어 교육에 대한 실황을 소개하고 있다.

(2) 『미국에서의 한국어 교육(이중언어학회지 제5호)』(이중언어학회 편집. 한국문화사 출판. 1989).

(3) 『한국어 교육』(국제한국어교육학회 저. 한국문화사 출판).

(4) 『국제화 시대의 이중언어교육』(이중언어학회 편집. 한국문화사 출판. 1995). 한국어와 다른 언어를 대조 분석한 연구논문 2편과 이중언어 및 한국어, 외국어 조기교육에 관한 논문 9편이 실려있다.

(5) *Bilingual Family Newsletter* (Clevedon: Multilingual Matters, Quarterly). 일년에 4번 발행되는 이 잡지는 이중언어사용 자녀를 키우는 부모에게 매우 유용하고 새로운 정보를 제공한다.

(6) Colin Baker, *A parents' and teachers' guide to bilingualism* (Clevedon: Multilingual Matters, 1995). 이 책은 이중언어사용에 관련된 여러 가지 문제를 알기 쉽게 설명하고 있다. 특히 이중언어사용 아동을 둔 부모나 교사들이 부딪히는 문제에 대해 실질적인 조언을 제공한다.

(7) Eveline de Jong, *The Bilingual Experience: A Book for Parents* (Cambridge: Cambridge University Press, 1986). 이 책은 이중언어를 사용하는 부모들을 조사한 것으로 그들의 다양한 경험을 보고하고 있다.

(8) George Saunders, *Bilingual Children: From Birth to Teens* (Clevedon: Multilingual Matters, 1988). 이 책에서 저자는 자신의 자녀들을 영어-독일어 이중언어화자로 키운 경험을 바탕으로, 가정 내에서 이중언어교육을 성공적으로 이끄는 방법에 대해 설명하고 있다. 이 책은 가정 내에서의 이중언어발달에 관한 고전으로 여겨지고 있다.

(9) Lenore Arnberg, *Raising Children Bilingually : The Pre-school Years* (Clevedon: Multilingual Matters, 1987). 이 책은 어린 아동의 이중언어사용에 관한 입문서이다. 주로 이민가정의 부모에게 특히 유용하다.

참고 문헌

Baker, C. (1988). *Key issues in bilingualism and bilingual education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Ben-Zeev, S. (1976). What strategies do bilinguals use in preventing their languages from interfering with each other, and what effect does this have on non-language tasks? *Papers and Reports on Child Language Development, 12*. Department of Linguistics, Stanford University.

Bhatia, T. K., & Ritchie, W. C. (1999). The bilingual child: Some issues and perspectives. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of child language acquisition* (pp. 569-643). San Diego, CA: Academic Press.

Bhatnagar, J. (1980). Linguistic behavior and adjustment of immigrant children in French and English schools in Montreal. *International Review of Applied Psychology, 29*, 141-159.

Bialystok, E. (1987). Influences of bilingualism on metalinguistic development. *Second Language Research, 3*, 154-166.

Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt Rinehart and Winston.

Chesarek, S. (1981, March). *Cognitive consequences of home or school education in a limited second language: A case study in the Crow Indian community*. Paper presented at the Language Proficiency Assessment Symposium, Airlie House, VA.

Christophersen, P. (1948). *Bilingualism*. London: Methuen Press.

Coehlo, A. M. (1976). *Conflicts and adjustments of Portuguese youth in school, home and community*. Toronto: Ministry of culture and recreation, Ontario.

Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: Department of Health, Education and Welfare, Office of Education.

Cummins, J. (1978). Education implications of mother tongue maintenance in minority language groups. *The Canadian Modern Language Review, 34*, 395-416.

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research, 49*, 221-51.

Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. San Diego, CA: College-Hill Press.

Darcy, N. (1946). The effect of bilingualism upon the measurement of the intelligence of children of preschool age. *Journal of Educational Psychology, 37*, 21-44.

de Avila, E. (1987). Bilingualism, cognitive function and language minority group membership. In P. Homel, M. Jalij, & J. Aaronson (Eds.), *Childhood bilingualism* (pp. 149-169). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Dolson, D. (1984). *The influence of various home bilingual environments on the academic achievement, language development, and psychosocial adjustment of fifth and sixth grade hispanic students*. Unpublished doctoral dissertation, University of San Francisco.

Doyle, A., Champagne, M., & Segalowitz, N. (1978). Some issues in the assessment of linguistic consequences of early bilingualism. In M. Paradis (Ed.), *Aspects of bilingualism*. Columbia, SC: Hornbeam Press.

Dulay, H., & Burt, M. (1974). Errors and strategies in child second language acquisition. *TESOL Quarterly, 8*, 129-38.

Duran, M. S. (1978). Working with Spanish-speaking Latin American students in Toronto. *TESK Talk, 4*, 15-50.

Eisenson, J. (1984). Stuttering as an expression of inefficient language development. In L. J. Raphael, C. B. Raphael, & M. R. Vasovinos (Eds.), *Language and cognition: Essays in honor of Arthur Bronstein*. New York: Plenum.

Fantini, A. (1985). *The language acquisition of a bilingual child*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Foster, R. (1997, March). *The successful bilingual senior high school student*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.

Gardner, R., & Lambert, W. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.

Garcia, E. (1983). *Early childhood bilingualism*. Albuquerque, NM: University of New Mexico Press.

Goodz, N., Legare, M. C., & Bilodeau, L. (1987). *The influence of bilingualism on linguistic awareness in pre-school children*. Paper presented at the annual meeting of the Canadian Psychological Association, Vancouver, Canada.

Grosjean, F. (1982). *Life with two languages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Hakuta, K., & Cancino, H. (1977). Trends in second language acquisition research. *Harvard Educational Review, 47*, 294-316.

Haugen, E. (1953). *The Norwegian language in America.*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.

Hoffman, C. (1991). *An introduction to bilingualism.* London: Longman.

Ianco-Worrall, A. (1972). Bilingualism and cognitive development. *Child Development, 43,* 1390-1400.

Imedadze, N. (1967). On the psychological nature of child speech formation under conditions of exposure to two languages. *International Journal of Psychology, 2,* 129-32.

Jensen, J. V. (1962). Effects of childhood bilingualism, I. *Elementary English, 39,* 132-143.

Johnson, J., & Newport, E. (1991). Critical period effects on universal properties of language. *Cognition, 39,* 215-258.

Jones, W. (1953). The influence of reading ability on intelligence test scores of Welsh-speaking children. *British Journal of Educational Psychology, 23,* 114-120.

Jones, W., & Stewart, W. (1951). Bilingualism and verbal intelligence. *British Journal of Psychology, 4,* 3-8.

Karniol, R. (1992). Stuttering out of bilingualism. *First Language, 12,* 255-283.

Kelly, V. (1936). Reading abilities of Spanish and English speaking pupils. *Journal of Educational Research, 29,* 209-211.

Kessler, C. (1984). Language acquisition in bilingual children. In N. Miller (Ed.), *Bilingualism and language disability* (pp. 26-54). London: Croom Helm.

Lambert, W. (1977a). The effects of bilingualism on the individual: Cognitive and sociocultural consequences. In P. A. Hornby (Ed.), *Bilingualism: Psychological, social and educational implications* (pp. 15-28). New York: Academic Press.

Lambert, W. (1977b). Culture and language as factors in learning and education. In F. Eckman (Ed.), *Current themes in linguistics: Bilingualism, experimental linguistics and language typologies.* Washington, DC: Hemisphere Publishing.

Lanza, E. (1992). Can bilingual two-year-olds code-switch? *Journal of Child Language, 19,* 633-658.

Lapkin, S., & Swain, M. (1977). The Use of English and French Cloze Tests in a Bilingual Education Program Evaluation: Validity and Error Analysis. *Language Learning, 27*(2), 279-314.

Lebrun, Y., & Paradis, M. (1984). To be or not to be an early bilingual? In Y. Lebrun & M. Paradis (Eds.), *Early bilingualism and child development* (pp. 9-18). Amsterdam: Swets and Zeitlinger.

Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language.* New York, NY: Wiley.

Leopold, W. (1939-1949). *Speech development of a bilingual child: a linguist's record. I. Vocabulary growth in the first two years; II. Sound learning in the first two years; III. Grammar and general problems in the first two years; IV. Diary from age two.* Evaston, IL: Northwestern University Press.

MacLaughlin, B. (1978). *Second-language acquisition in childhood.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associate.

Macnamara, J. (1966). *Bilingualism and primary education.* Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.

Mattes, L. J., & Omark, D. R. (1984). *Speech and language assessment for the bilingual handicapped.* San Diego, CA: College Hill Press.

McClure, E. (1977). *Aspects of code-switching in the discourse of bilingual Mexican-American children.* (Tech. Rep. No. 44). Urbana, IL: University of Illinois at Urbana-Champaign, Center for the Study of Reading.

Meisel, J. (1990). Grammatical development in the simultaneous acquisition of two first languages. In J. Meisel (Ed.), *Two first languages: early grammatical development in bilingual children* (pp. 5-22). Dordrecht: Kluwer.

Milon, J. (1974). The development of negation in English by a second language learner. *TESOL Quarterly, 8,* 137-143.

Oller, D. K. (1995, February). *Educational implications of early bilingualism: A review of recent results.* Paper presented at the American Association for the Advancement of Science, Atlanta, GA.

Oyama, S. (1976). A sensitive period for the acquisition of a non-native phonological system. *Journal of Psycholinguistic Research, 5,* 261-285.

Oyama, S. (1978). The sensitive period and comprehension of speech. *Working Papers on Bilingualism, 16,* 1-17.

Peal, E., & Lambert, W. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs, 76* (Whole No. 546).

Pleh, C., Jarovinskij, A., & Balajan, A. (1987). Sentence comprehension in Hungarian-Russian bilingual and monolingual preschool children. *Journal of Child Language, 14,* 587-603.

Ramirez, J. D., Yuen, S. D., & Ramey, D. R. (1991). *Executive summary, Final report: Longitudinal study of structured English immersion strategy, early exit and late exit transitional bilingual education programs for language minority children.* San Mateo, CA: Aguirre International.

Romaine, S. (1989). *Bilingualism.* Oxford: Basil Blackwell.

Romaine, S. (1996). Bilingualism. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 571-604). San Diego, CA: Academic Press.

Schnaiberg, L. (1999). California's year on the bilingual battleground. *Education week on the WEB*. Available http://www.edweek.org/ew/1999/38biling.h18

Scott, C. (1973). The relation of divergent thinking to bilingualism: Cause or effect. Unpublished manuscript, Department of Psychology, McGill University.

Scovel, T. (1988). *A time to speak: A psycholinguistic inquiry into the critical period for human speech*. Rowley, MA: Newbury House.

Seliger, H. (1978). Implications of a multiple critical periods hypothesis for second language learning. In W. Ritchie (Ed.). *Second language acquisition research*. New York: Halsted Press.

Skutnabb-Kangas, T. (1984). *Bilingualism or not*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Skutnabb-Kangas, T., & Toukomaa, P. (1976). *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family*. Helsinki: The Finnish National Commission for UNESCO.

Snow, C., & Hoefnagel-Hohle, M. (1978). The critical period for language acquisition: evidence from second language learning. *Child Development, 49*, 1114-1128.

Swain, M., & Lapkin, S. (1982). *Evaluating bilingual education: A Canadian case study*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.

Swain, M., & Lapkin, S. (1991). Additive bilingualism and Freanch immersion education: The roles of language proficiency and literacy. In A. G. Reynolds (Ed.). *Bilingualism, multiculturalism and second language learning* (pp. 203-216). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Taeschner, T., Volterra, V., & Wintermantel, M. (1982). The development of basic sentence structure in bilingual and monolingual Italian and German children. *Journal of Italian Linguistics, 2*, 19-48.

Tireman, L. (1955). Bilingualism child and his reading vocabulary. *Elementary English, 32*, 33-35.

Titone, R. (1983). Psycholinguistic Variables of Child Bilingualism: Cognition and Personality Development. *Canadian Modern Language Review, 39*(2), 171-181.

Tosi, A. (1984). *Immigration and bilingual education: A case study of the movement of population, language change, and education within the EEC*. Oxford: Pergamon Press.

Travis, L., Johnson, W., & Shover, J. (1937). The relation of bilingualism to stuttering. *Journal of Speech Disorders, 2*, 185-189.

Troike, R. C. (1984). SCALP: Social and cultural aspects of language proficiency. In C. Rivera (Ed.), *Language proficiency and academic achievement* (pp.44-54). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Weber-Fox, C. M., & Neville, H. J. (1996). Maturational constraints on functional specializations for language processing: ERP and behavioral evidence in bilingual speakers. *Journal of Cognitive Neuroscience, 8*, 231-256.

Yee, L. Y., & Laforge, R. (1974). Relationship between mental abilities, social class, and exposure to English in Chinese fourth graders. *Journal of Educational Psychology, 66*, 826-834.

Yeni-Komshian, G., Flege, J .E., & Liu, H. (1997). Pronunciation proficiency in L1 and L2 among Korean-English bilinguals: The effect of age of arrival in the US. *Journal of the Acoustical Society of America, 102*(A), 3138.

학부모가 한국어 능력을 길러 줄 수 있는 이론적 바탕과 방법

이동재, 하와이대학교 동아시아 어문학과

한국말을 아는 학부모는 아동들의 앞날을 위하여 귀중한 노다지를 가지고 있다.[1] 이 노다지를 제대로 아동들에게 전수하는 것은 아동들의 앞날을 위하여 아주 중요한 일이다. 더구나 이 전수에는 거의 아무런 수고와 비용이 필요 없는 것이다. 아동들에게 한국말을 들려주기만 하면 되는 것이다.[2] 아동들에게 한국말로 말하게 하려는 부모들의 시도는 노력이 많이 들고 또 아동들도 이에 잘 응하지 않아 부모들은 대체로 그 노력을 중단해 버린다. 그러나 아동들에게 듣는 기회를 제공하는 것은 그리 어렵지 않다. 아이들이 영어로 반응해도 부모는 한국어를 계속 사용하는 것이 그 귀중한 노다지를 선용하는 요체이다. 그렇게 하면 아동들은 적어도 한국말을 듣는 능력을 모국어로 배우게 되는 것이다.[3] 이 듣는 능력은 말하기 능력의 기본이 되고, 따라서 말하기 능력도 별로 힘들이지 않고 터득할 수 있는 것이다.[4] 듣기/말하기가 습득되면 그 능력을 읽기/쓰기에 전이/변형하면 되는 것이고 이 전이/변형은 거의 부수적으로 따라오게 된다. 즉 듣기를 배우면 한국말의 반 이상을 벌써 배운 것이 된다. 벌써 거의 이중언어 능력자가 된 것이다.

이 논문에서는 1장에서 미국의 소수민족 언어정책(이중언어정책)과 더불어 한국 학부모들의 한국어 교육에 대한 인식을 살펴보고 그 모순을 지적한다. 2장에서는 학부모들의 기우를 불식하고 한국어 교육이 오히려 아동들의 앞날에 크게 도움이 된다는 것을 역사와 여러 자료를 이용해 제시한 논문을 소개하고자 한다. 3장에서는 아동들이 어떻게 외국어를 배우는가를 살피고,[5] 그 이해 하에 4장에서 한국어 주말 학교 교사와 학부모가 아동들의 한국어 습득을 위해 할 수 있는 것은 무엇인가를 다룬다. 5장에서는 결론을 맺어 본다.

---

1) 이 논문에서 학부모라 하면 학습아동의 부모, 조부모, 또 손위의 형제 자매도 포함한다.
2) 토씨 "-하고"를 쓰지 않고 "-에게"를 쓴 것은 학부형은 한국말로 말하고 아동은 영어로 말하는 대화를 전제한다. 이 논문의 4장 참조.
3) 모국어로 습득한 언어는 제2외국어로 학습한 언어보다 뿌리 깊이 남는다.
4) 듣는 연습만 시켰는데 말하는 능력이 증진되더라는 연구결과가 있다. 이 논문의 3장 참조.
5) 여기서 아이들의 외국어는 한국어를 말한다.

1. 소수민족 언어에 대한 미국정책과 학부모의 인식

1.1 미국의 소수민족 언어정책

필자는 1989년 홍콩에서 열린 제6차 해외한민족회의(주제: 한국문화의 세계화)에서 미국의 소수민족 언어정책에 대해 논평하고 미국에서 앞으로 취해져야할 바람직한 정책방향을 다음과 같이 제시한 바 있다.

> (1) 미국 이중언어교육 1978, 1984, 1988년 개정법에 나타나 있는 미국의 소수 민족 언어 정책은 근본적으로 잘못 되어 있다. 이민 온 아동들이 한창 언어를 배울 능력이 있을 때에 그 모국어를 유지 발전을 못하게 "말살"하는 것은 미국의 국가 이익에도 반대되는 것이다. 미국은 세계의 영도국으로서 외국어를 잘 구사할 수 있는 이중언어 또는 다중언어 능력자가 필요한 것이다. 그러기에 미국은 외국어교육에 막대한 예산을 쓰고 있는 것이다. 성인교육, 각급 학교에서 외국어를 가르치고 정부 기관만 해도 국무성의 외교관 훈련원, 국방성 국제발전국, 문화공보부, 중앙정보부 등에서 외국어를 교육하고 있다. 여기에서 문제가 되는 것은 성인이 되었을 때는 피교육자들이 언어를 배울 수 있는 최적기를 지나서, 대체로 완전한 이중언어구사자가 되기 어렵다는 것이다. 그렇다면 외국어를 이미 구사하는 아동들의 능력을 잘 유지 발전시켜서 국가 이익에 이바지 할 수 있게 해야할 것이다.....정책 수립자들은...."영어만(English Only)"6)의 미국이 아니고 "영어도(English Plus)"7)의 미국을 설립해 나가야 할 것이다.

이와 같은 미국의 이중언어교육에서 나타나는 모순성은 그 후에도 계속 지적되고 있고,8) 이에 대한 보완 주장도 대두되고 있다.9) 따라서 학부모들이 아동들의 한국어 교육을 현재 시행되고 있는 이중언어정책에만 맡기고 있으면 앞서 말한 부모들이 가지고 있는 노다지를 매장하고 마는 것이 된다. 이 노다지를 캐는 방법은 4장에서 논의하기로 하고 먼저 학부모 자신들의 이중언어에 대한 인식은 어떠한가를 살펴보고자 한다.

---

6) Baron, D.(1990)를 참조.

7) Cazden & Snow(1990)를 참조.

8) 예를 들면, Kimiko Kondo(1998)의 '미국언어정책과 하와이에서의 일본어교육의 모순(The Paradox of US Language Policy and Japanese Language Education in Hawaii)'.

9) 예를 들면 미국 외국어교육의 표준화 사업(National Standards in Foreign Language Education Project)이라는 연구기관에서 발표한 보고서 *외국어학습을 위한 표준: 21세기를 준비하며*(*Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century* 1996, p. 7)의 하반에서 "비 영어권에서 입학하는 아이들은 그들의 모국어의 능력을 더욱 발전시킬 기회가 주어져야 한다"라고 제안하고 있다.

1.2 이중언어에 대한 학부모의 인식

부모들은 이중언어능력에 대한 이해가 부족하여 한국어 교육이 후세들의 영어 교육과 학교 수업에 지장을 초래한다고 염려하고 이를 기피하고 있는 것 같다. 여러 가지 연구조사 결과가 이것을 방증하고 있는데, 여기서는 미국 본토에서의 연구 결과 하나를 소개하고 하와이에서의 조사 결과를 살펴 보고자한다.

김복림(1980)은 Chicago와 Los Angeles 지역에 거주하는 한국 교포들을 조사하고, 그 학부모들의 이중언어성에 대한 갈등을 다음과 같이 보고하고 있다.

> (2) 영어와 (영어권-필자 삽입) 문화를 배우는 것은 부모들이 미국에서 이루지 못한 성공을 이룩하는데 대단히 중요한 것이라고 느끼고 있다. 그래서 어떤 부모들은 집에서 한국 문화와 한국말을 쓸 것을 강조하면서도 이것이 아이들이 영어를 배우는 데 지장을 초래할 수도 있다고 생각하여 불안해하고 있다.

이와 같은 부모들의 이중문화성에 대한 불안 내지 기우는 하와이에서도 역력히 찾아 볼 수 있다.[10] 미국에는 1968년부터 제정된 이중언어교육법이라는 것이 있고 또 연방정부의 교육지침이 있다. 1974년도에 이 법이 개정되고 다음 해에는 또 Lau 교정지침이라는 교육지침도 나왔는데, 이들은 아동들의 영어 능력이 부족할 때는 아동들의 모국어로 교육해야 한다고 규정하고 있다. 이런 정책에 대해 국민들, 특히 이 정책의 적용을 받게 된 아이들의 학부모가 어떻게 생각하고 또 무엇을 원하는 지에 대하여 Lau 교정지침이 시달된 다음 해인 1976년에 하와이 동서문화쎈터에서 학부모를 상대로 설문 조사를 하였다.

설문 중에 "1974년도 이중언어 교육개정법과 Lau 교정지침에 따르면 아동들이 영어능력이 부족할 때는 모국어로 교육해야 한다고 규정하고 있는데, 귀하의 아동들이 학교에서 그들의 모국어로 교육을 받아야 한다고 대체로 생각하십니까?"라는 질문에 대해 그 응답은 표 1과 같이 나타났다.

표 1의 결과를 살펴보면, 한국 학부모를 비롯하여 모든 학부모들의 83%가 모국어로 교육을 받는 것에 반대하고 있다. 이 결과는 아동들이 영어를 빨리 배워야 하겠다는 부모들의 생각이 반영된 것이라고 본다.

---

10) 이 조사는 20여년 전에 행해진 것으로 조사대상의 학부형은 한국어를 이미 구사하는 아이들의 학부모로서 오늘날 토요학교에서 한국말을 공부하는 학생들과는 다르다. 따라서 표 1, 2, 3의 설문은 현재 학부모에게는 직접 적용되는 것은 아니다. 그러나 토요학교에 다니는 대부분의 학생은 한국계 학생이고 정도의 차이는 있으나 약간의 한국말의 듣는 능력을 갖고 있다. 또 부모들이 한국말을 구사할 수 있어서 이 한국말을 아동들에게 전수하는 문제에 있어서 설문대상자들과 비슷한 입장에 있어 이들도 설문을 받은 사람들과 비슷한 생각을 가지고 있을 것 같아서 이 설문을 인용해 보는 것이다. 현재 학부모를 대상으로 한 유사한 조사의 필요성을 통감한다.

표 1. "귀하의 아동들이 학교에서 그들의 모국어로 교육을 받아야 한다고 생각하십니까?"에 대한 학부모의 응답

거주기간	중국계 (21)		필리핀계 (42)		일본계 (20)		한국계 (78)		사모아계 (95)		총계	
	예	아니오	예	아니오	예	아니오	예	아니오	예	아니오	예	아니오
1년 이하	1	9	3	3	0	2	6	18	0	8	10 (20%)	40 (80%)
1-3년	0	3	6	0	1	6	3	37	0	8	10 (16%)	54 (84%)
3년 이상	1	7	15	11	1	9	2	8	1	72	20 (15%)	107 (85%)
총계	2 (10%)	19 (90%)	24 (63%)	14 (37%)	2 (11%)	17 (89%)	11 (15%)	63 (85%)	1 (1%)	88 (99%)	40 (17%)	201 (83%)

이어서 영어 습득 속도에 대한 답을 살펴보면, "대체로 귀하의 아동이 영어를 배우는 속도에 만족하고 있습니까?"라는 설문에 대한 반응은 표 2와 같았다. 이 조사는 영어의 읽기, 쓰기, 말하기에 대해 포괄적으로 조사했으나, 표 2는 영어 읽기 학습속도에 대한 반응만을 보여주고 있다. 이 표에 따르면, 전체의 72%가 만족하고 있는 반면에 한국 학부모는 그 반인 36%만 만족하고 있고 64%가 더 빨리 영어를 배워야겠다는 의견을 표시하고 있는 것을 알 수 있다.

또 하나의 질문은 "아동들의 모국어를 유지 발전시킬 필요가 있다고 보십니까?"라는 것이었는데, 이에 대한 응답은 표 3과 같았다. 그런데, 놀라운 것은 모국어의 읽기, 쓰기 능력을 유지 발전시킬 필요가 없다고 대답한 한국 학부모가 전체 응답자의 1/4이나 되어, 그 다음으로 필요성을 부인한 필리핀계 학부모보다 거의 4배나 높다는 것이다.

이상의 세 가지의 통계는 한국 학부모가 후세들의 출세를 갈망하는 욕구가 강하다고 분석 될 수 있는 동시에, 김복림이 상기 보고 (2)에서 밝혔듯이 모국어 교육에 대한 한국 학부모들의 불안과 이에 따른 모국어 교육 기피가 다른 나라 학부모보다 유달리 강하다는 것을 잘 말해 주고 있다. 그러나 이 불안은 어디까지나 기우에 지나지 않는 것이다.

2. 한국어 습득/유지는 아동들의 교육을 위하여 유익하다

이 책의 머리말에서도 이미 언급한 것과 같이, 미국의 교육과정에서 얻을 수 있는 실리적인 이득은 여러 가지를 들 수 있다. 첫째, 상위권에 속하는 대학에서 입학 요건으로 2년 이상의 외국어 학습을 요구하고 있는데, 어려서 한국말에 접한 아동들은 이것을 손쉽게 충족시킬 수 있다는 것이다. 둘째는 많은 대학에서 졸업 기본 과목으로 1년 또는 2년 동안 외국어를 학습할 것을 요구하고 있다. 우리 한국계 아동들은 이것 또한 쉽게 충족시킬 수 있다. 이러한 실리적 혜택을 떠나서도 이중언어사용이 아동의 언어발달이나, 지능, 학업 등에 긍정적

표 2. "대체로 귀하의 아동이 영어를 배우는 속도에 만족하고 있습니까?"에 대한 응답

거주기간	중국계 (17)		FH (16)		FL (18)		일본계 (7)		한국계 (62)		SH (61)		SW (16)		총계	
	예	아니오	예	아니오	예	아니오	예	아니오	예	아니오	예	아니오	예	아니오	예	아니오
1년 이하	8	1	1	0	1	1	1	0	3	12	6	2	0	0	20 (56%)	16 (44%)
1-3년	2	0	3	1	3	0	1	2	11	18	4	0	2	0	26 (55%)	21 (45%)
3년 이상	5	0	9	2	12	1	2	1	5	3	46	2	6	5	85 (86%)	14 (14%)
총계	15 (94%)	1 (6%)	13 (81%)	3 (19%)	16 (89%)	2 (11%)	4 (57%)	3 (43%)	19 (36%)	33 (64%)	56 (93%)	4 (7%)	8 (62%)	5 (38%)	131 (72%)	51 (28%)

- 이 표에는 쓰인 약자는 다음을 나타낸다: FH: 호놀루루에 사는 필리핀계 SH: 호놀루루에 사는 사모아계, FL: 리이워드에 사는 필리핀계, SW: 윈워드에 사는 사모아계

표 3. "아동들의 모국어를 유지 발전시킬 필요가 있다고 보십니까?"에 대한 응답

분류	중국계 (21)		FH (24)		FL (18)		일본계 (20)		한국계 (78)		SH (71)		SW (24)		총계	
	예	아니오	예	아니오	예	아니오	예	아니오	예	아니오	예	아니오	예	아니오	예	아니오
읽기	19	2	15	5	18	0	20	0	61	17	70	1	23	1	226 (90%)	26 (10%)
쓰기	19	2	15	5	18	0	20	0	60	18	70	1	23	1	225 (89%)	27 (11%)
말하기	20	1	23	0	18	0	20	0	77	1	70	1	23	1	251 (99%)	3 (1%)

인 영향을 준다는 보고는 이 책의 <이중언어사용 개론 (이미선)>에서 다루고 있어서 여기서는 자세한 언급을 생략한다.

손호민(1991)은 아동들의 한국어 교육이 그들의 전반적인 교육과 또 미국사회에서 유익한 것이라는 것을 잘 소개하고 있다.

3. 외국어 습득/학습 과정/방법[11]

외국어 습득/학습이 아동들에게 유익한 것이라면, 이 습득/학습이 어떻게 이루어지는 것인가를 알아야 학부모나 교사가 이를 도와 줄 수 있을 것이다. 외국어 습득/학습 방법에 대한 이론은 대단히 많다. 여기서는 최근에 있었던 메그로-힐 출판사가 주최한 제5차 제2언어 습득에 관한 위성원거리회의(Fifth Annual McGraw-Hill Satellite Teleconference on Topics in Second Language Acquisition)에서 "교육과 습득: 의사소통언어교실에서의 문법의 역할 제2회(Instruction and Acquisition: The Role of Grammar in the Communicative Language Classroom, Part II)"에 대한 토론을 소개해 본다.[12]

이 회의에서는 미국의 다섯 명의 석학들이 토론에 참여하여 각자의 주장을 발표하였다. 대체로 참가자들의 주장은 통일된 것이 아니었고, 각자 다른 주장을 하였다. 그러나 전 참가자가 합의한 것은 언어란 학습대상 언어로 다음의 세 가지를 실행할 때 배워진다는 것이다.

(3) 뜻(Meaning)의
  a) 이해(interpretation): 듣기와 읽기[13]
  b) 표현(expression): 말하기와 쓰기[14]
  c) 대화법(negotiation)

문법의 역할에 대해서는 천차만별의 의견이 대두되었는데 토론자중의 하나인 다이안 무스메치(Diane Musumeci)는 "규정적 문법의 의식적인 지식은 언어 습득에서 대단히 적은 역할을 하는 것 같다는 것을 우리는 안다. 특히 초기에는."이라고 주장한다. 이 회의에 참가한 토론자는 전부가 대학교수여서 피교육자가 대학생인 경우를 말하고 있지만, 언어교육에 있어서 문법의 중요성을 결정짓는 요소는 대체로 Celce-Murcia의 다음과 같은 주장에 잘 요약되어 있다.

---

[11] 여기서 "습득"이라 하는 것은 언어를 모국어로 무의식적으로 배우는 것을 말하고 "학습"이란 대체로 교육기관에서 제2언어로 배우는 것을 말한다.

[12] 1998년 10월 28일 하와이 시간 오전 10시부터 12시까지 방영되었다. 그 기록은 다음의 인터넷 사이트에서 찾아볼 수 있다. http://www.mhhe.com/socscience/foreignlang/talktop2.htm

[13] Interpretation(이해) 이라 하면 듣기와 읽기 이해를 뜻하겠지만 듣기 습득/학습이 보통은 읽기를 선행해야 하는 것이고 또 이 논문에서는 듣기에 주안점을 두고있어 차후로는 듣기라고만 지칭한다.

[14] Expression도 같은 맥락에서 말하기라고만 지칭한다.

(4) 언어학습에 있어서 문법의 중요성을 결정짓는 요소(Celce-Murcia, 1985)

학습자요소	덜 중요	중간쯤 중요	매우 중요
학습양식	통합적	통합· 분석적	분석적
언어분야	듣기, 읽기	말하기	쓰기
학습등록양상	비형식적	의논적	형식적
학습의 목적/필요	생존	직업	전문직

그런데, 어린이들의 언어습득은 첫째 항목에 속한다. 즉, 학습 양식은 통합적이고, 학습 언어분야는 듣기이고, 학습 정보 등록 양상은 비 형식적이고, 학습 목적/필요는 생존을 위한 정도이다. 따라서, 어린이들의 언어습득에 있어서 문법교육은 덜 중요하다고 할 수 있다. 우리가 주 대상으로 하고 있는 이민 가정의 어린 학생에게도 문법 교육은 전혀 중요하지 않다. 왜냐하면 그들은 대체로 모국어 교육/습득의 최적기인 외국어 습득 적령기(critical age, 12-13세로 추정하고 있음)전에 있고, 또 특히 집에서의 교육환경은 모국어 습득현장과 같기 때문이다. 우리는 어린이들이 문법을 통해서 모국어를 배웠다는 예를 들은 적이 없다. 그렇다면 문법교육이란 전혀 필요가 없는 것이다.

이것이 한국어습득의 시기와 환경이고 그 방법이 (3)과 같다면 아동의 한국어 습득에서 부모가 할 수 있는 역할은 한없이 큰 것이다–특히 듣기연습을 하는 데에는. 또 듣기는 상기 (3)에서 지적한 바와 같이 말하기와 대화법보다 선행하고 또 이것들의 기본이 되는 것이다. 이것은 인간의 모국어 습득 과정을 자세히 살펴보면 자명해진다. 어린이들이 모국어를 배우는 것은 듣기만을 통해서 배우는 것이다. 인간은 날 때부터 만국문법(universal grammar)을 가지고 태어난다고 주장하는 것이 대체로 정설이다.[15] 이처럼 만국문법을 지니고 있는 어린이한테 언어를 입력하여(input) 주면, 이것을 듣고 타고난 언어 습득 장치(language acquisition device)를 동원해서 만국문법을 한국문법으로 구체화(instantiate)하여 이를 이해(output)하게 된다고 가청하고 있다.

최근에 듣기를 배우는 것은 말하기를 배우는 것보다 선행한다는 것을 증명하는 연구 결과가 발표되었다. 금년도(1999년) 발행된 *Science*라는 학술지는 아이들은 말하는 것을 배우기 훨씬 전에 벌써 언어를 배운다는 것을 새로 발견하였다고 발표하고 있다. 이 발표에 따르면, 아기가 생후 일곱 달이 되면 언어를 배우기 시작하여 단어들이 어떤 형태로 구성되는가를 식별하는 능력이 생기고, 그래서 형태가 서로 다른 것을 분별해 낼 수 있다고 한다. 또한 생후 18개월이 되어 두 단어를 이어 말할 수 있을 때에는 이미 문법적으로 정확한 문장들을 구별해 낼 수 있었다는 연구 보고를 하고 있다. 이것은 이해하는 능력이 말하는 능력보다 선행하고 또 기초가 된다는 것을 잘 설명하고 있다. 이 연구 또한 우리 아이들이 듣기를 먼저 배우는 것이 얼마나 중요한가 하는 것을 잘 말해 주고 있다.

---

15) '만국문법'은 Chomsky(1965) 가 처음 주장한 것으로서, 보통 "보편문법"이라고 번역되고 있는데 모든 언어 밑에 깔려있는 공통문법을 말한다.

또한 성인들이 외국어를 배울 때에도 듣기를 잘 배우면 말하기도 연습 없이도 잘하게 된다는 실험결과의 발표가 있다. J. Lee와 VanPatten(1995:102-103)은 "의사소통 언어수업을 가능하게 하는 방법(Making Communicative Language Teaching Happen)"에서 이것을 보고하고 있다. VanPatten과 Cadierno(1993)는 조직적/집중적 듣기연습 교수법을 가공/처리수업(processing instruction)이라고 말하고 있다. 여기서 조직적/집중적 듣기 연습이라는 것은 대학생들이 적령기 이후에 외국어를 제2외국어로 배우기 위하여 실행하는 연습이다. 이것은 가능한 한 모국어 습득의 현장을 흉내내기(simulate) 위한 언어 연습을 말한다. 모국어 습득현장은 외국어 습득에 있어서 가장 이상적인 환경인 것이다.

VanPatten과 Cardierno는 (5)에서 보는 것과 같이 학생들을 세 반으로 나누어서 서로 다른 교수법을 이용하여 서반아어의 직접목적 대명사를 가르쳤다.

(5) a. 대조비교반: 가르치지 않음
b. 전통적교수반: 설명[16] + 말하기[17]연습 (output practice)
c. 가공/처리반: 설명 + 조직적 듣기연습 (structured input activities)

이들은 수업이 이루어진 후에 두 가지의 평가를 시행하여 이 세 반을 비교하였는데, 하나는 듣기였고 또 하나는 말하기였다. 저자들은 그 결과를 다음과 같이 요약하고 있다.

(6) a. 가공/처리반은 듣기에서 중요한 학습향상이 있었고, 전통반에서는 듣기에서 중요한 학습향상이 없었다.
b. 전통반과 대조비교반은 듣기에서 별 차이가 없었다.[18]
c. 가공/처리반과 전통반은 다같이 말하기에서 중요한 학습향상이 있었다.

이 결과에 근거하여, J. Lee와 VanPatten은 이렇게 주장하고 있다.

(7) 이 연구의 지금까지의 결과는 분명하다. 가공/처리교수법(즉 집중적 듣기 연습--필자 삽입)은 학습자의 언어능력을 증진시키는 데 중요한 영향을 준다. 이 영향은 듣기와 말하기에서 나타난다. 전통적 교수법에서는 그렇지 못하다.

또한, 이들은 다음과 같이 흥분하고 있다.

---

[16] 여기서 설명은 학습 목적 언어가 제2 언어이고, 대학생이 대상이고, 학교에서의 학습이고 가정에서의 어린이들의 모국어습득이 아니었기 때문에 필요했던 것이다.

[17] J. Lee와 VanPatten의 본문에는 output라는 용어를 썼으며 여기는 쓰기도 포함되나 저자들이 더 상세히 구분하고 있지 않아 상기 주 13, 14에서 언급한 이유로 구어에 국한한다. 이는 input에도 해당된다.

[18] 혹자는 듣기 연습을 안 했는데 어떻게 듣기를 해냈는가 의아해 할지 모르나 설명과정에서 몇 개의 예를 통하여 듣기는 했을 것이다.

(8) 이 결과에서 진정으로 흥분할만한 것은 가공/처리반 학생들은 이 실험에서 한번도 말하기 연습은 하지 않고 그 수업은 조직적 듣기연습에만 국한되었다는 것이다. 그런데도 이 가공/처리반 학생들이 말하기 향상 면에서 전통반 학생들과 같았다. 이것은 문법교육을 입력이나 입력가공/처리의 견지에서 진행하는 것이 올바른 접근법이라는 것을 분명히 시사한다.

이 결론은 문법교육에서 뿐만 아니라 언어교육 전반에서 적용되는 것이며, 특히 우리가 대상으로 하는 교포 어린이 언어교육에서 시사하는 바가 크다고 할 것이다. 그러나 이 실험은 단편적이기 때문에 더 많은 실험이 이루어져야 한다.

4. 한국어 주말 학교 교사와 학부모가 한국어 습득을 위해 할 수 있는 역할

외국어 습득 적령기 전후의 한국 아동들은 한국말을 학습할 교육기관이 주말 학교 외에는 거의 없다. 이는 일본어 배경의 동년배 아동들이 일본말을 습득/학습할 수 있는 기관과 격심한 차이를 보인다. 1995년의 하와이 교육국의 통계에 의하면 1993-94학년도에 51개의 공립초등 학교에서 8,825명의 아동이 일본어를 학습하였고 46개의 공립 중,고등학교에서 7,885명의 학생이 일본어 수업에 등록되어 있었다고 보고하고 있다. 그 외에도 12개의 일본어 학교가 있어 매주 5일 하루에 한 시간씩 공부하고 있다고 한다(Usui, 1996:74).

한국어 토요학교는 이름 그대로 일주일에 토요일에만 수업을 하고 그것도 2-3시간에 지나지 않는다. 그러나 언어교육은 계속성이 있어야 하는 것이다. 일주일에 한번 모여서는 보통의 경우에 아무 성과도 기대하기 어렵다. 그렇기 때문에 각급 학교에서는 가능한 한 언어수업을 일주일에 다섯 번씩 실시하고 있다. 그래야만 예습 복습을 통해서 계속성을 유지하여 잊어버리는 것을 막고, 새 것을 더 배워 진도를 유지할 수 있는 것이다.

어떻게 하면 주말학교를 평일학교, 나아가서는 전주(全週)학교로 만들 수 있을까? 우리와 같이 부모가 한국어를 아는 경우에는 이것이 가능하다. 토요학교의 교사와 학부모가 협력하여 역할 분담을 하면 되는 것이다. 이렇게 하면 일주일에 닷새만 한국말을 공부하는 것이 아니고 이레 동안 매일 공부할 수 있게 된다. 다음에 교사와 학부모의 분담된 역할을 제안해본다.

4.1 주말 학교 교사의 역할

학교는 주로 표현(말하기/쓰기)에 전념하고 아동에게 반드시 숙제를 주어서 집에서 숙제를 해 오도록 한다. 그 방법은 이 책의 김혜영의 논문 <학습의욕을 높이기 위한 한국어 수업방법의 다양화>에 최근의 교수방법이 자세히, 또 여러 가지로 소개되어 있으니 그것을 참조하기 바란다.

4.2 학부모의 역할

한국말을 아는 학부모는 적령기 아이들의 언어습득/교육에 있어서는 한국말 교사자격증을 가진 어떤 교사보다 우수한 교사이다. 적령기 아이들에게 말을 가르치는 데에는 박사학위가 필요 없는 것이다.

Kondo(1997)는 145명의 하와이대학교에 재학하고 있는 '신 이세'들을 대상으로 한 조사를 통해 "학생들의 일본어 능력과 관련된 가장 중요한 요소는 학생들이 어머니와 의사 소통에서 사용하는 언어이다"라고 보고하고 있다.[19] 앞서 3장 (3)에서 언급한 것과 같이 언어습득의 첫 단계는 듣기(interpretation)이다. 이것은 적령기일 때는 학부모에게 맡기면 되는 것이다. 듣기(interpretation)를 잘하면 말하기(expression)도 잘하게 된다는 실험 결과도 이미 소개한 바와 같다.

학부모가 할 수 있고 또 해야 하는 것은 가정에서 한국말 습득의 현장을 창조하고 또 유지하는 것이다. 상기 3장에서 언급한 것과 같이 이 습득의 현장이 주어지면 아동들은 타고난 만국문법을 저절로 한국문법으로 구체화하여 한국말을 습득하게 된다. 다시 한 번 강조하는데, 아동들의 영어습득을 조금이라도 도우려고 영어를 쓴다면 이는 잘못 하는 것이다. 수확체감의 법칙이 여기도 적용된다. 밥은 세끼를 먹으면 되는 것인데, 더 건강 하라고 자꾸 먹이면 어떻게 될까? 아동들은 영어학교에서의 교육을 통해 영어는 충분히 입력이 되고(input) 배우게 된다. 집에서 서투른 영어가 조금도 도움이 될 수 없는 것이다. 반면 한국어는 입력이 모자라는 형편에 있어서 이 한국말의 입력은 가뭄에 단비가 되는 것이다. 혹시 이 두 언어로 언어 혼동이 생기지나 않을까 염려 할 수도 있으나 이 책의 이미선의 논문 <이중언어사용 개론>에서 언급한 것 같이 이것도 기우이다. 어려운 학술적 연구결과에 의존하지 않는다 하더라도, 일제 하에서는 필자를 포함해서 많은 한국사람들이 집에서는 부모와 한국말을 쓰고 학교에서는 일본말만 썼다. 그러나, 이로 말미암아 한국사람들의 일본말이 일본사람들의 일본말에 뒤지거나, 한국사람들이 한국말과 일본말을 혼동했다는 보고도 없다. 심지어 일제 말기에는 말하는 것만으로는 한국사람을 일본사람과 구별할 수 없어서, 한국사람이 점점 멸종되어 간다고 한탄하는 소리를 들었었다.

학부모가 한국말 습득의 현장을 창조하기 위해서는 다음의 네 가지를 할 수 있다. 첫째, 학부모는 아동에게 한국말만 쓰는 것이다. 학부모와 아동과의 대화는 대체로 한국어와 영어의 이중언어 대화이다. 필자는 이 논문을 쓰기 위해 7세 된 손자를 데리고 실험을 해 보았다.

(9) 할아버지: 엄마가 New York에서 오면 이거 사도 괜찮다고 그럴 거야.
손자: I think so.
할아버지: 엄마가 비행기로 와. 비행기가 뭐야?
손자: You know it already. "Airplane" of course.

---

[19] '신 이세'란 일본 이민 중 최근에 이민 온 사람들의 2세를 말한다. 이는 초기(1800년대) 이민 2세와 구별하기 위한 것이다.

할아버지: Seattle이 더 멀어? Los Angeles가 더 멀어? 더 멀어가 뭐야?
손자: more far (farther)
할아버지: 너 shower해야지? 안 하면 냄새나서 선생님이 집에 가래.
손자: "응, 응" "They never do that."

필자는 하와이 대학에서 한국말을 처음 배우려는 학생들을 interview하고 또 때로는 책을 읽혀 보아서 1학년부터 4학년까지의 반에 배정하는 책임을 맡아 오고 있다. 필자의 손자가 반 배정을 받으러 왔다면 1학년 반에 배정할 수는 없다. 왜냐하면 대학 일 학년을 시작하는 학생치고는 벌써 한국말을 너무 많이 알기 때문이다. 일 학년 반에는 "나" "너" "아버지" "한국" 등의 단어조차 모르는 학생들만 배치하게 되어있다.

상기와 같은 대화를 못할 학부모는 없을 것이다. 영어를 전혀 모른다면 아동에게는 더욱 유리하다. 아동은 상기한 듣기(interpretation)도 해야하고 또 그 뒤에 말하기(expression)도 한국말로 해야하니까.

둘째로 학부모가 한국말 습득의 현장을 창조하기 위하여 할 수 있는 것은 학부모가 한국 사람인 경우 학부모끼리가 서로 아이들 앞에서 한국말로 대화하는 것이다. 아동들은 황금과 같은 듣기 연습을 자연스럽게 할 수 있게 된다. 또 하나의 실제 관찰한 예를 들어본다.

(10) (지피음식점(Zippy's Restaurant)에서, 라면을 시켜놓고)
할머니: 라면은 킹스베이커리가 제일이었어.
할아버지: 그런데도 장사가 안 돼서 문을 닫았으니.
할머니: 냉면은 원산면옥이 최고였어. 그만한 데가 지금도 없어.
할아버지: IMF 때문에 거기도 문을 닫았잖아.

이것을 듣고있던 손자(7세)가 "Best restaurants are closing down(제일 좋은 음식점은 문을 닫는다)"라고 말하면서 대화에 참견을 했다. 필자도 손자의 듣는 능력에 감탄했다.

이와 같은 학부모들의 대화는 아이들에게 대화법(negotiation)의 기술을 은연중에 배우게 한다. 이 대화법이란 3장 (3)에서 언급한 것과 같이 듣기, 말하기 다음으로 언어 습득/학습에 불가결한 것이다. 예를 들면 부인에게 집에서 남편의 친구들을 융성하게 대접하게 했을 때, 영어에서는 남편이 "Thank you very much. A wonderful job."과 비슷하게 이야기했을 것이고 부인은 "You are welcome."이라고 대답하는 것이 상례일 것이다. 그러나, 한국어에서는 "여보 미안해. 수고했어"라는 인사를 남편이 했을 때 부인이 "뭘요"하고 대답하는 것이 일반적인 화법이다. 이처럼, 한국어에서는 고마울 때 "미안하다(I'm sorry)"라고도 말하는데 이런 대화법(negotiation)의 기술은 문법책을 통해서 배울 수 있는 것이 아니고, 부모의 실제 대화를 통해서 배울 수 있는 것이다. 이러한 한국어의 대화법은 상기 (9)에서 예를 들은 학부모와 아동과의 이중 언어대화에서도 습득될 수 있을 것이다. 그 이유는 부모는 한국말의 대화법(negotiation)을 쓰고 아이는 영어의 대화법(negotiation)을 쓰니까 부모는 "고마워" 대신 "미안해"를 더 자연스럽게 쓰게 마련이기 때문이다.

필자는 오랜 기간 하와이대학에서 할머니가 있는 가정의 학생을 상급반에 배정해 왔다. 또 양친이 한국인인 때도 한쪽이 한국인인 때 보다 높이 배치된다. 이는 무엇을 의미하는 것일까. 가정에서 한국말을 듣게 하는 것, 또 가끔 한국말로 응답하게 하는 것이 얼마나 한국말 습득/학습에 도움이 되는가 하는 것을 방증하는 것이다. 처음 한국말을 수강하려하는 학생들 중에는 전혀 한글 문맹인 아이들이 대부분이다. 이들은 학급배정시험에서 한국발을 거의 모른다고 주장한다. 그러나 2학년이나 3학년 교과서를 읽어 주면 그 뜻을 영어로 어려움 없이 말한다. 이런 학생들은 학기초에 1학년에 가서 한 주만 한글을 배우면 한글을 읽을 수 있게 된다.[20] 그 후에 2학년이나 3학년 학급에서 제대로 학업을 계속할 수 있다. 이는 또한 주로 듣기만 해온 학생들이 얼마나 많은 한국말을 배웠나 하는 것을 입증한다.

이와 같이 상급반에 배정이 되면 하와이대학에서 졸업에 필요로 하는 외국어의 이수 2년(16학점)을 1년으로 단축할 수도 있고 또 완전히 면제를 받을 수도 있다. 이렇게 해서 남은 시간은 학부모가 원하는 영어 공부에 쓸 수 있고 또는 학생들의 전공과목을 더 택할 수도 있다. 하와이대학에서는 또 한국어 3학년이상의 5과목(15학점)을 이수하면 한국어능력 증명서(Korean Proficiency Certificate)를 수여하므로 학생들은 취직 등에서 여러모로 유리한 고지에 놓이게 된다. 이와 같은 과정을 거쳐 우수한 성적으로 졸업하고 또 우수한 대학원에도 장학금을 받으며 진학 할 수도 있다.

그렇다면 학부모가 가지고 있는 한국말 능력은 자녀들을 위해 노다지가 아닐 수 없다. 이 노다지를 왜 사장할 것인가.

셋째로 학부모가 한국말 습득의 현장을 창조하기 위하여 할 수 있는 것은 대중 매체를 백분 활용하는 것이다. 하와이에서는 현재 KBFD-TV(하와이 한국TV방송)가 하루에 16시간씩, KCBH-TV(하와이 기독교 TV 방송)가 1시간30분, 그리고 SBC-Radio(SBC한국방송)가 18시간씩 한국말로 방송을 하고 있다. 아이들을 데리고 재미있는 연속극을 보게 하면, 이에 습관이 되어 도리어 한국어 TV를 보지 못하게 하기가 어렵게 될 것이다. 라디오 방송도 이것을 듣는 습관을 길러주면 또한 한국말 배우는데 지대한 효과를 얻을 수 있다.

넷째로 할 수 있는 것은 한국에서 제작되는 Video를 구입해서 아동들이 시청하게 하는 것이다. 특히 유효한 것은 어린이들을 위한 Video이다. 예를 들면 <어린이 유치원>, <한글배우기>, <유치원 셈본>, <유치원 음악> 등등 많다. 또 여러 나라의 어린이용 Video가 한국말로 녹음된 것도 수다하다. 특히 디즈니 Video등은 어린이들의 흥미를 끌 뿐만 아니라 교육적인 효과도 있다. *Beauty and the Beast*는 "미녀와 야수"로 번역 녹음되어 있고 *Snow White and the Seven Dwarfs*는 "백설공주"로 번역되어 있다. 이와 같은 한국어 습득자료는 학부형 개개인이 장만하는 것보다 사친회(Parents and Teachers Association)같은 데서 관리하여 가정간에 임대하는 것이 실제적일 것이다.

---

20) 한글은 세계에서 우수한 글이다. 배우기 쉽기로 유명하다. 한국말을 전혀 모르는 학생도 하루 한시간씩 수업을 받고 일주일이 지나면 한글을 읽고 쓸 수 있게 된다. 물론 맞춤법은 하나씩 하나씩 배워 가야하지만 맞춤법은 구어 능력에는 지장을 주지 않는다.

5. 결론

우리는 우리 아이들이 이국 땅 미국에서 성공하기를 원한다. 우리 아이들은 다른 미국사람들이 갖지 못한 자산을 무한정으로 갖고 있다. 그것은 바로 부모들의 한국말 능력이다. 2장에서 지적된 대로 우리는 이 능력으로 우리 아이들을 다른 아이들에 비교해서 성공을 위한 유리한 고지에 세울 수가 있다. 이제는 아이들이 이중 언어인이 되면 두 언어 다 쭉정이가 되지 않나 하는 기우를 버려야 한다. 3장에서 살핀 대로 우리가 아이들에게 한국말로 말하는 것은 아무 교육적 가치가 없는 허사가 아닌 것이다. 아이들은 한국말을 들음으로 한국어의 문법을 스스로 만들어 가는 것이다. 토요학교와 학부모는 협력하여 주말학교를 전주(全週)학교 역할을 할 수 있게 해야 할 것이다. 학생과 선생은 우선 숙제로 전주(全週)동안 연결되어야 하겠다. 또 학부모는 집안에서 한국어 습득현장을 창조하여 이를 통해 아이들의 듣는 능력을 기르도록 도와주면 이는 나아가서 완전한 이중 언어인이 되는 초석을 놔주는 것이 된다.

부모들이 아동들에게 한국말로 말하게 하는 것은 지극히 어려운 일이나 적어도 듣게 하는 기회를 부여하는 것은 별로 힘들지 않을 것이다. 외국어의 능력은 대학 입학할 때의 입학시험의 일환으로 요구되거나 또는 대학 졸업학점으로 요구되고 있다. 상기한 듣는 연습을 통해서 부모가 자녀들이 대학입시의 준비를 하게 하거나 대학 졸업에 필요한 학점을 취득하는데 도움이 되게 해준다면 부모가 소유하고 있는 노다지를 정말로 선용하게 되는 것이다.

참고 문헌

Baron, D. (1990). *The English-only question: An official language for Americans?* New Haven: Yale University Press.

Buren, Mary J. V. in collaboration with T. Okamura & V. Askman. (1976). *Multilingual/Multicultural Education Planning Report.* Honolulu, HI: Cultural Learning Institute, East-West Center.

Cazden, C. B., & Snow, C. E. (Eds.). (1990). *English plus: Issues in bilingual education. The ANNALS of the American Academy of Political and Social Sciences, 508.* (Also published as a separate volume by Newbury Park, CA: Sage.)

Celce-Murcia, M. (1985). Making informed decisions about the role of grammar in language teaching. *TESOL Newsletter, 19*(1), 4-5.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax.* Cambridge, MA: MIT Press.

Hawaii Department of Education. (1995). *Elementary and Secondary Asian, European and Pacific Languages Data, 1993-1994*. Ms. Office of Instructional Services. Honolulu, Hawaii.

Kim, Bok-Lim C. (1980). *The Korean-American Child at School and at Home--An Analysis of Interaction and Intervention through Groups*. Funded by Administration for Children, Youth, and Families, U. S. Dept. of Health, Education, and Welfare. Grant No. 90-C-1335(01).

Kondo, K. (in Press). Social-psychological Factors Affecting Language Maintenance: Interviews with Shin Nisei University Students. *Linguistics and Education, 9*(4).

Lee, D. (1996, July). Structured Input for Teaching Less Commonly Taught Languages. Paper presented at IAKLE Session, 10th ICKL Conference, Griffith University, Brisbane, Australia.

Lee, D. (1989). Review of Papers on Minority Language Policies in China, Japan, and USA. Invited paper at Globalization of Korean Culture: 6th Annual Conference on Koreans Overseas, Hongkong.

Lee, J. F., & VanPatten, B. (1995). *Making Communicative Language Teaching Happen*. The McGraw-Hill Foreign Language Professional Series: Vol. 1. New York: McGraw-Hill, Inc.

Marcus, G. F., Vijayan, S., Bandi Rao, S., & Vishton, P. M. (1999). Rule Learning by Seven-Month-Old Infants. *Science, 283*(5398), 77-80.

McGraw-Hill. (1998). Instruction and Acquisition: The Role of Grammar in the Communicative Language Classroom, Part II. Fifth Annual McGraw-Hill Satellite Teleconference on Topics in Second Language Acquisition. October 28, 1998.

National Standards in Foreign Language Education Project. (1996). *Standards for Language Learning: Preparing for the 21st Century*. Lawrence, KS: Allen. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 394 279)

Sohn, H-M. (1991). Problems in Educating Korean-Americans in Hawaii. *Korean Culture in the World* (pp. 919-932). Seoul: Academy of Korean Studies Press.

Usui, Y. (1996). *An Ethnographic Perspective on Language Shift, Maintenance, and Revitalization: Japanese in Hawaii*. Master's thesis, University of Hawaii at Manoa, Hawaii.

VanPattern, B., & Cadierno, T. (1993). Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition, 15*, 225-244.

학습의욕을 높이기 위한 한국어 수업 방법의 다양화

김혜영, 듀크대학교 아시아/아프리카 어문학과

교포 자녀에게 한국어를 가르치면서 교사들이 겪는 가장 큰 어려움 중의 하나는 어린이들의 관심 부족일 것이다. 대부분의 어린이들이 부모 때문에 마지못해 더 재미있게 보내고 싶은 주말 시간을 따분하게 보낸다고 느끼고 있는 것이 사실이다. 더욱이 교민 사회에서 어린이들이 한국어를 활발하게 사용할 수 있는 기회가 많지 않은 한, 집과 한글 학교를 벗어나면 한국어를 쓰는 일이 드물기 때문에 어린이들의 의욕이 적을 수밖에 없다. 그러므로 어린이들의 수업 참여 의욕을 높이고 무엇보다도 어린이들의 한국어 사용 경험을 넓히기 위해서, 교실 안에서의 한국어 사용 그 자체가 재미있고 의미 있는 경험이 되게 할 필요가 크다.

이 글의 목적은 학생들의 호기심과 관심을 끌 수 있는 수업 방법이 과연 무엇이 있을까, 전통적인 암기나 주입식 수업의 대안이 무엇일까를 소개하고 논의하는 것이다. 이를 위해 최근 이삼십여년간 유럽과 북미 지역에서 시행되어 온 외국어 교육의 방식, 소위 의사 소통 중심의 언어 교육(Communicative Language Teaching)의 입장을 채택한다. 이 글의 독자는 언어 교육에 대해 별도로 특별한 훈련이나 교육을 받지 않은 자원 봉사 교사라고 전제한다. 그리고 지면 관계상 구체적인 논의를 초등학교 저학년 어린이들을 가르치는 것에 초점을 둔다. 그러나 동일한 원칙과 방법이 고학년 학생들을 가르치는 데 적용될 수 있을 것이다.

1. 한글 학교 한국어 수업의 역할

미국 사회에서 영어로 교육받고 영어로 사회 생활을 해야 하는 한국인 교포 자녀들에게 왜 한국어가 필요한가, 그리고 한글 학교에서 한국어 수업이 해야 할 역할이 무엇인가에 대해서는 다양한 견해가 있을 것이다. 우선 실용적인 면에서 볼 때 직종에 따라서는 한국어 구사가 직접적인 유익을 가져다 줄 수도 있다. 특히 한국 기업과 교역하는 사업체나 한국인 교포 일세나 유학생 혹은 방문객들을 고객으로 하는 전문직이나 자영업체에서는 유창한 한국어 구사가 필수일 것이다. 그리고 미국 사회 전반에서 미국 경제와 무역의 국제적 성격에 대한 인식이 높아지면서, 또한 미국을 이민 국가, 다민족 다문화 사회로 인정하게 되면서, 이민들의 출신 국가 문화에 대해 관심이 높아지고 이민들이 출신국의 문화나 언어를 유지하고 보존하는 것에 대해 좀더 호의적인 분위기가 되었다. 이런 분위기 덕분에 몇몇 지역에서는 교

포 자녀들이 한국어에 대해 긍정적인 태도를 보이고 있다. 버클리 대학을 졸업한 한 학생에 따르면 샌프란시스코에서는 한국인 교포 학생들이 서로 한국어로 이야기하는 것을 멋있는("cool") 것으로 여긴다고 한다. 그리고 미국 대학에서 한국어 수업을 듣는 교포 학생들의 숫자가 크게 늘어나고 있는 추세이다. 한국의 경제 발전, 이민 일세들의 노력과 이민 이삼세들의 뿌리와 전통의 재발견이 이런 전반적인 변화를 가져오는 데 공헌했다고 하겠다.

그러나 아직도 많은 지역에서는 이런 분위기가 정착되지 않았고 정착된 지역에서도 나이 어린 아동들은 한국어를 계속 배우는 것에 별로 관심을 보이지 않기가 쉽다. 그러나 어린이들이 학교에 다니기 시작할 때야말로 한국어를 유지하고 발전시킬 수 있는지를 판가름하는 결정적인 시기이다. 어린이들이 학교에서 점점 더 많은 시간을 보내면서 부모와 한국어로 의사 소통하는 시간이 적어지고, 그렇게 되면서 한국어가 학습인지 능력의 성장에 걸맞게 발달되기보다는 오히려 알고 있던 한국어 마저 서서히 잊어버리게 된다. 그 결과 자녀들이 완전히 성장했을 때는 부모와 자녀가 한국어로 아주 기본적인 일상사 외에는 중요한 의사 소통을 거의 할 수 없는 상태에까지 이른다. 극단적인 경우에는 부모는 영어를 거의 못하고 자녀는 한국어를 거의 하지 못하기 때문에 대화 불가능의 상태에 이른다. 예를 들어 한국어 수업을 듣던 어떤 대학생 하나는 전화로 어머니에게 숙제하는데 필요한 몇 가지 한국어 단어를 물어보고 알아보는데 두시간이 걸렸다고 한다. 한국어를 거의 쓰지 않고 부모와 주로 영어로 의사 소통하는 교포자녀나 이민 삼세들도 어떤 시점에 이르러서는 한국어를 배우는데 관심을 갖기 시작하는 경우를 많이 보게 되는데 이는 미국 사회에서 소수 유색 민족으로서의 자신을 의식하게 되면서 한국인으로의 정체성을 추구하지 않을 수 없게 되는 데 기인하는 것 같다.

그러나 교포 어린이들이 십여년 후에 직면하게 될 이런 심각한 문제를 미리부터 의식하고 준비하기를 기대한다는 것은 비현실적이라고 하지 않을 수 없다. 그렇다고 한국어를 배우는 것의 중요성이나 의미를 설교한다고 해서 크게 효과를 보기도 어려울 것이다. 한글 학교 수업이 할 수 있는 최상의 일은 비록 일주일에 두세 시간이나마 어린이들이 놓치고 있는 한국어 사용 기회를 제공해 주는 것이라고 믿는다. 그리고 무엇보다도 한국어를 살아 있는 언어, 자신의 의사를 표현하고 다른 사람의 말이나 글을 이해하는 데, 새로운 지식을 습득하는 데 쓰이는 언어로 경험하게 해야 할 것이다. 어린이들이 아직도 토씨를 잘못 쓰고 존댓말을 제대로 쓸 줄 모르고 어휘가 부족한 것 등의 문제는 기본적으로 한국어를 다양한 상황에서 자주 쓰지 못하는 데서 발생하는 것이므로, 따로 떼어 내어 연습하기보다는 종합적으로 의미 있는 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기를 통해서 개선하려 해야 할 것이다.

2. 언어교수법의 일반 원칙

1970년대부터 구미지역에서는 언어교육의 방식이 예전의 문법/번역이나 문형 암기에서 의사표현/이해 위주로 크게 전환했다.1) 이런 동향의 영향으로 최근 몇 년 사이에 한국 내에

---

1) H. D. Brown의 *Teaching by principles*, 4장 참조.

서도 영어 시험에 듣기 평가가 도입되고 교과서도 일상 회화나 독해/청해를 강조하는 방향으로 개편되고 있다. 의사 소통 중심의 언어 교육(Communicative Language Teaching)에 있어서 가장 기본적인 전제는 언어는 사용함으로써 배운다는 것이다. 가능한 한 실제와 유사한 상황에서 언어를 쓸수록 이해, 표현능력 뿐 아니라 문법 지식도 자연스럽게 는다는 것이다. 비유를 들면, 운전은 실제로 거리에 나가서 차를 몰면서 배우는 것이지, 운전에 관련된 기술을 따로 따로 하나씩 익힌다고 되는 일이 아니라는 것이다. 언어가 의사 소통을 자주 함으로써 습득된다는 전제 위에서, 의사 소통 중심의 언어 교육(Communicative Language Teaching)은 교사의 일방적인 문법 설명이나 문형 연습 지도를 피하고, 수업 시간에 1) 실감 있고 적절한 자료를 사용하고, 2) 의사 표현과 이해(讀解/聽解)를 위주로 하고, 3) 학생들의 참여와 학생들 간의 협력을 늘릴 것을 강조한다.[2]

2.1 실감과 적절성(Authenticity and relevance)

대부분의 외국어 교과서들이 학생들이 소화할 수 있도록 단순한 어휘와 문[illegible]을 쓰려는 의도로 저자들의 머리 속에서 짜 맞추어진 예시문으로 채워져, 결국 실제 사람들이 쓰는 것과는 다른 딱딱하고 어색한 문장을 연습시키고 마는 것이 상례였다. 실제 용례를 반영하는 경우에도 앞뒤 맥락을 빼 버린 짧은 인용구문만을 주로 씀으로써 오히려 이해를 어렵게 할 뿐만 아니라 더 큰 상황과 전체 흐름을 곡해하게 만들기까지 했다. 그러므로 교사들은 주어진 교과서의 예시문을 자연스러움이나 적절성에 대해 비판적으로 평가해서 조심스럽게 사용해야 할 필요가 있다. 교과서 본문이 적절치 않은 경우에는 더 자연스럽고 흥미로운 보충 자료를 활용해야 할 것이다. 예를 들어 한글을 막 깨우치고 있는 학생들에게도 간단한 식당의 메뉴를 읽기 자료로 주고 점심으로 무엇을 먹고 싶은가, 일정 금액 한도에서 무엇을 사 먹을 수 있는가 등을 찾아보게 하는 과제를 줄 수 있다. 식당에서 주문하기 전에 메뉴를 훑어보는 것이 사실 우리가 현실에서 일상적으로 하고 있는 기본적인 읽기 행위가 아닌가. 메뉴 이외에도 상품에 붙어 있는 상표라든가 잡지의 광고 문안 등도 초보 읽기 수업에 사용할 수 있는 실생활 자료가 되겠다. 구체적인 예를 들면, 여러 권의 책이나 여러 개의 카세트 테이프를 늘어놓고 어린이들에게 교사가 말하는 저자/작곡자/가수나 제목을 찾아서 가리키게 하는 것이다. 문자 해독이 어느 정도 된 어린이들을 위해서는 어린이들의 관심을 끌 만한 그림 이야기 책이나 짧은 만화 등을 사용하기 시작할 수 있을 것이다.

2.2 의사 표현과 이해(讀解/聽解) 중심(Communication and interaction)

과거의 언어 수업에서는 예시문이 실제 생활에서 쓰이는 것과 거리가 있었을 뿐 아니라 연습의 방식도 암송, 번역, 문제 풀이 등 남의 말과 글을 이해하고 자기 의사를 표현하는 것과는 동떨어진 채로 연습을 위한 연습에 그치게 되는 경우가 많았다. 예를 들어 상점에서 물

---

[2] D. Nunan, 1991 참조.

건을 사는 데 필요한 대화를 배운다고 할 때, 교과서에 나와 있는 예시대화를 수차례 따라 읽고, 외우고, 다른 학생과 짝을 지어 암송하는 것이 주된 연습이었다. 이런 연습은 그 과정 자체가 매우 지루할 뿐만 아니라 실제로 상점에 가서 말을 할 수 있는 준비를 시켜 주는 지도 의문이다. 전통적인 방식과 달리 의사 소통 중심의 언어 교육(Communicative Language Teaching)은 이런 대화를 배우는 것의 목표를 예문을 앵무새처럼 암기하는 것에 두지 않고, 비슷한 유형의 상황에서 의사 소통을 해 낼 수 있도록 하는 것에 둔다. 그래서 예시 대화는 그대로 모방, 암기해야 할 것이 아니고 듣기 연습의 자료와 말하기 연습의 참고 모형으로 쓰인다. 대화를 (비디오나 녹음으로) 제시하면서 학생들에게 단순히 따라 읽게 하는 것이 아니라, 상점 점원과 손님이 무슨 얘기를 하고 있는지 파악하도록 돕는다. 이렇게 듣기 연습으로 전반적인 이해가 된 것이 확인되면, 학생들에게 어떤 표현을 써서 점원을 부르며, 상품을 보여 달라고 하며, 가격을 물어 보는가를 더 자세하게 찾아보게 한다. 그리고 대화를 익히는 말하기 연습은 단순한 암송 대신에 학생들을 둘, 셋, 아니면 넷, 소집단으로 나누어 다양한 역할극(Role Play)을 하게 한다. 교사가 미리 준비한 몇 가지 시나리오를 주어서 학생들이 점원과 고객의 역할을 돌아가며 할 기회를 갖게 하는데, 시나리오의 필수적인 조건은 학생들이 상대방이 어떤 질문이나 답을 할 지 정확히 모르게 해야 한다는 점이다. 그렇지 않으면 의사 전달이 필요 없는 연습을 위한 연습이 되어 버리기 때문이다. 그리고 반복 학습을 위해서는 똑같은 시나리오를 짝을 바꾸어 가며 하게 할 수 있다. 처음에는 학생들이 예시문을 보면서 연습을 해야겠지만 여러 차례 비슷한 대화를 다른 상대와 하면서 서서히 필요한 표현을 외울 수 있게 된다.

2.3 학생 참여 증가(Learner interaction and involvement)

전통적으로 언어 수업 뿐 아니라 교육 전반에서 학생의 역할은 극히 수동적인 것으로 제한되어 있었다. 수업 내용과 방식은 전적으로 교육 당국과 교사에 의해 결정되고, 수업시간의 대부분은 교사의 전달식 강의로 소비되었다. 언어를 연습하기로 되어 있는 언어 수업에서조차 학생들은 절대 시간을 교사의 강의와 질문을 들으며 보낸다. 한 연구에 따르면 교사 주도의 전통적인 수업에서 학생 개개인이 평균적으로 말을 하는 시간이 불과 몇 분도 되지 않는다고 한다. 이렇게 양적으로 말하기 연습이 절대 부족할 뿐만 아니라 질적으로도 학생들이 원하는 의사 표현의 기회가 거의 주어지지 않는다. 교과서나 교사에 의해 일방적으로 정해진 주제에 대해 학생들이 흥미를 느낄 가능성이란 별로 크지 않다. 더구나 교사가 주도하여 학생들에게 돌아가면서 하는 질문에 답할 차례가 되었을 때 전체 학급 앞에서 학생들이 바라는 대로 자기 의사를 표현하기가 쉽지 않을 것이다. 이런 문제를 극복하기 위해서 의사 소통 중심의 언어 교육(Communicative Language Teaching)은 학생들 사이의 소집단 협력 학습(pair work and small-group work)을 활용한다. 소집단으로 말하기 연습을 하게 되면 무엇보다도 개개 학생들의 연습 시간과 분량이 늘어난다. 교사가 한 학생씩 돌아가며 연습을 시킬 때는 한 시점에 한 학생 밖에 말을 할 수 없지만, 소집단으로 연습하게 되면 거의 모든 학생들이 동시 다발적으로 말을 할 수 있으므로 일인당 연습시간이 늘어 날 수밖에 없다. 또한

학생들은 전체 학급 앞에서 혼자 말을 할 때 느끼기 쉬운 불안이나 두려움 없이 심리적으로 편안하게 말을 할 수 있게 된다. 그러므로 학급전체가 함께 질문 답변에 응할 때는 대개 뒷전에 물러나 있는 학생의 경우에도 말수와 참여도가 늘어난다. 연습의 질적 측면에서도 소집단 연습은 대화의 내용에 변화를 가져온다. 학생들이 전체 학급 앞에서 보다 소집단에서 훨씬 심리적으로 편안할 것이기 때문에 자신들의 관심사나 경험에 대해 더욱 자유롭게 이야기할 것으로 기대할 수 있다. 학생들의 역할과 참여를 이렇게 늘리기 위해, 교사는 교사의 역할을 다시 정립해야 한다. 항상 무대 위에 서 있는 대신에 이제 교사는 무대를 준비하고 막이 오르면 무대에서 내려와 무대 위에 있는 학생들을 보조하는 것이다. 학생들이 소집단에서 각자 하는 연습이 순조롭고 효과적으로 진행되게 하기 위해서는 세심한 사전 준비와 자상한 관찰과 지도가 필요하다. 소집단을 활용하는 수업 준비에 대해서는 이 글의 나머지, 특히 5부 말하기, 듣기 교육에서 상세하게 논의하겠다.

3. 읽기 교육

학생들이 일단 스스로 읽기를 수월하게 할 수 있고 재미있는 읽을 거리를 계속 구해 볼 수 있으면 혼자서도 한국어를 연습할 수 있고 다독을 통해 어휘와 문형을 자연스럽게 늘려나갈 수 있다. 언어를 배우는 데 문자 지식이 갖는 강점은 아무리 강조해도 지나치지 않다. 어린이들이 한글을 막 깨우치고 났을 때 글을 소리내어 읽을 수 있다고 해서 읽고 있는 것을 다 이해하는 것은 아니다. 한글이 표음 문자이기 때문에 글자와 소리와의 관계만 익히면 뜻을 모르고도 소리를 내어 읽기가 가능하기 때문이다. 어린이들이 스스로 뜻을 이해하며 순조롭게 글을 읽을 수 있기까지는 상당기간 동안 교사의 보조와 지도가 필요하다. 그리고 교포 어린이들의 글에서 두드러지게 나타나는 맞춤법의 오류도 사실은 글읽기 경험의 절대적 부족을 반영하는 것이다.

3.1 뜻을 생각하며 소리내어 읽기

읽기를 배우는 초기 단계에는 함께 소리내어 읽기가 큰 도움이 된다. 그러나 유의해야 할 점은 어린이들이 가능하면 뜻을 생각하며 읽도록 하는 것이다. 어린이들이 읽기와 뜻을 연결하게 하는데 가장 손쉬운 방법은 삽화나 사진이나 간단한 그림을 함께 제시하는 것이다. 예를 들어 플래시 카드를 이용해 단어 읽기를 시작할 때, 단어와 단어의 뜻을 보여 주는 그림이 같이 있는 카드를 쓴다. 또는 단어가 적혀 있는 카드와 그림 카드를 쌍으로 준비해서 나란히 보여 주며 함께 읽기 연습을 먼저 한 다음에, 카드를 모두 섞어 놓고 어린이들에게 짝맞추기를 시킨다. 아니면 주변에 있는 사물 그 자체를 쓸 수 있다. 어린이에게 칠판이라고 적혀진 카드를 소리내어 읽게 하면서 교사는 칠판을 손으로 가리키는 것이다.[3] 그리고 앞에

---

[3] W. A. Scott와 L. H. Ytreberg의 *Teaching English to children*, 50페이지 참조.

서 잠시 언급한 것처럼 단어 수준의 읽기도 상품의 상표나 잡지 광고문 같은 실생활에서 쓰이는 읽을 거리를 이용해 볼 수도 있다.

3.2 이야기책 함께 읽기

단어 카드 읽기에 쓰이는 방법을 이야기 책 읽기에도 적용할 수 있다. 처음 읽기를 시작할 때는 글자보다 그림이 더 많은 책을 써야 한다. 성인을 대상으로 하는 잡지조차도 독자를 끌기 위해 삽화를 쓰는데 하물며 이제 막 읽기를 시작하는 어린이들에게 삽화가 주는 매력과 도움이 얼마나 큰지는 말할 필요가 없다. 어린이들이 이야기에 쓰이는 어휘와 문장 낱낱을 모두 알지는 못하더라도 삽화를 보면서 이야기의 흐름을 어느 정도 이해할 수 있게 된다. 학급 전체가 다 함께 볼 수 있는 큰 그림책이 있으면 교사가 단어를 가리키면서 소리내어서 이야기를 모두 읽거나, 아니면 긴 이야기의 경우는 단락을 나누어 읽어 준다. 읽어 주고 난 후에는 어린이들이 이해를 제대로 했는지 확인한다. 일단 이렇게 본보기 읽기를 한 후에 다시 어린이들과 함께 이야기를 소리내어 읽는다. 교사가 문장의 중간까지만 읽고 어린이들이 나머지를 읽는 것이다.[4] 예를 들어 교사가 *"어느 날 콩쥐 아버지가"*하고 억양을 올려서 읽고 어린이들을 쳐다보면 어린이들은 *"새엄마를 데려 왔습니다"*하고 문장의 나머지를 함께 소리내어 읽는다. 교사와 어린이가 함께 하는 낭독이 끝나면 어린이들을 둘셋 씩 짝지어서 어린이들끼리 낭독을 하도록 시키고 교사는 돌아다니며 도움이 필요한 어린이를 돕는다. 학급 전체가 볼 수 있는 그림책이 없는 경우에는 똑같은 그림책을 몇 권 준비해서 어린이들 두세 명이 같이 보게 한다. 어린이들이 어느 정도 낭독에 익숙해지면 아예 처음부터 소집단 학습을 시작한다. 두세 명이 짝이 되어 그룹마다 다른 책을 읽을 수 있고 교사는 돌아다니며 개별 지도를 한다.

3.3 조용히 읽기

소리내어 읽기는 초기 문자 해독에 큰 도움이 되지만 보다 본격적인 읽기를 위해서는 넘어 서야 할 받침대일 뿐이다. 소리를 내어 읽는 것은 사실 읽기 속도를 상당히 지연시키고 집중을 방해한다. 그러므로 수업시간에 학생들을 하나씩 지적해서 낭독을 시키는 것은 발음 연습이 목표가 아닌 다음에야 글의 뜻을 이해하는 독해 연습으로서는 바람직하지 못한 관행이다.[5] 뜻을 파악하기 전에 낭독을 하게 되면 불려 세워진 학생은 소리내어 읽는 데에만 전전긍긍해서 뜻에는 관심을 기울일 여유가 없고 나머지 학생들은 자기들의 읽기 속도와 맞지 않는 낭독에 따라 가다가 결국은 관심을 잃게 된다. 그러므로 어느 정도 문자 해독이 된 학생들에게는 조용히 각자 읽을 기회를 점차로 증가시켜 주어야 한다.

---

4) W. A. Scott와 L. H. Ytreberg의 *Teaching English to children*. 54페이지 참조
5) Chritine Nuttal의 *Teaching reading skills in a foreign language* 참조

학급전체가 똑같은 글을 읽을 때에는 교사가 사전에 준비를 시켜 주어야 한다. 어린이들이 읽기 전에 글의 배경에 대해 많이 알면 알수록 이해하기가 더 좋기 때문에 글을 읽으면서 만족감과 성취감이 커지고 읽기에 대해 긍정적인 태도를 발달시킬 수 있다. 가장 일반적인 사전 준비는 글의 등장인물이나 대강의 주제를 소개하고 핵심적인 낱말을 가르쳐 주는 것이다. 예를 들어 *'콩쥐팥쥐'*를 교재로 쓴다면, 묵독을 시키기 전에 어린이들에게 이 이야기를 들어 본 사람이 있는가를 묻고 알고 있는 대로 내용을 이야기해 보게 한다. 없으면 *'콩쥐팥쥐'*가 *'신데렐라'*와 비슷한 설화임을 알려 준 후에 *'신데렐라'*가 어떤 이야기인지 어린이들에게 이야기해 보도록 한다. 이렇게 어린이들의 사전 지식을 가능한 대로 동원하면서 어린이들이 정확히 모르고 있는 부분을 집어내어 읽기의 과제(독해 문제)로 설정한다. 예를 들어 팥쥐와 새엄마가 구체적으로 어떻게 콩쥐를 괴롭혔는가나, 누가 콩쥐를 어떻게 도와 주었는가를 찾아보게 한다. 그리고 읽기에 들어가기 전에 어린이들에게 낯선 어휘를 잠깐 설명해 준다. 같은 시간에 묵독을 끝낼 수 없으면 숙제로 주어서 다음 시간에 독해 문제에 대한 어린이들의 반응을 듣고 토의한다. 그리고 무엇보다도 어린이들이 이 이야기에 대해 어떤 인상을 갖고 있는지 이야기할 기회를 준다. 글의 내용을 이해하는 것뿐만 아니라 그 주제에 대한 의견을 형성하는 것이 글읽기의 중요한 부분이므로 이런 기회를 통해 어린이들이 글에 대해 가지고 있는 자신의 의견을 표현하고 다른 사람들의 의견을 들음으로써 자기의 의견을 다듬고 발전시키는 것을 도와 주어야 한다.

수업시간이 충분치 못하지만 십여분 정도라도 어린이들에게 조용히 각자 글을 읽을 시간을 정기적으로 주는 것이 바람직하다. 묵독 시간은 미리 정한 시간만큼 엄격히 지킬수록 효과적이다. 짧은 시간이 사실은 집중에 더 효율적일 수 있다. 일단 조용히 읽기를 시작하면 어떤 질문도 받지 않고 완전한 정적이 이루어지도록 한다. 이 시간에 위에서 논의한 식으로 교사가 정한 글을 똑같이 읽게 할 수도 있고, 교사가 여러 종류의 이야기책을 마련해서 어린이들에게 선택하게 할 수도 있다. 또는 어린이들에게 자기가 읽고 싶은 것을 가져오게 하는 것도 한 방법이다. 어린이들이 각각 다른 글을 읽는 경우에는 정해진 읽기 시간이 끝나면 소그룹으로 나누어서 각자 읽은 것을 다른 어린이들에게 이야기해 주도록 한다. 이렇게 함으로써 읽기의 목적을 줄 뿐 아니라 새로운 읽을 거리에 대한 정보를 얻게 하는 것이다.

3.4 읽기 자료

교사와 학부모가 장기적인 안목을 가지고 공동으로 노력해서 다양한 읽기 자료를 마련하는 것이 절실하다. 어린이들이 흥미를 가질만한 내용의 책을 점차로 수집해야 할 것이다. 한국에서 발행되는 전래 동화, 번역 동화, 어린이 잡지, 만화, 게임 카드 등을 생각해 볼 수 있다. 쉽게 쓰여진 번역 동화는 특히 저학년 어린이들에게 적절할 듯하다. 어린이들이 영어로 읽은 동화는 내용을 이미 알고 있기 때문에 큰 어려움이나 고통없이 글을 읽을 수가 있기 때문이다. 내용을 대충 알고 있기 때문에 낯선 언어나 어휘도 뜻을 짐작할 수 있고 같은 낱말이 한 이야기 속에서 계속 반복되는 경향이 있기 때문에 새 어휘를 자연스럽게 배우는데도 적합하다. 반면에 어린이들이 아는 내용의 이야기이기 때문에 흥미를 별로 가지지 않을 수

있다는 약점이 있는데 이는 어린이들에게 다시 읽고 싶은 이야기를 스스로 고르게 함으로써 보완할 수 있을 것이다.

3.5 이야기 순서 맞추기[6]

자칫 단조로워 지기 쉬운 읽기 수업을 다양화하는 방안으로서, 그리고 어린이들이 읽기 자료에 더 집중하게 하는 수단으로 이야기 순서 맞추기를 두세 명의 소그룹으로 나누어 그룹 간에 경쟁을 시킨다. 이미 수업 시간에 함께 읽은 짧은 이야기나 너무 어렵지 않은 새로운 이야기를 한 두 문장의 길이로 자른다. 책을 그대로 복사하게 되면 문장이 중간에 잘리게 되므로 새로 한 두 문장 별로 타이프를 치거나 손을 써서 여러 명이 같이 보기 좋은 크기로 확대 복사한다. 몇 부를 복사해서 문장 단위로 가위로 자른다. 이렇게 잘라서 뒤섞은 문장들의 완전한 세트를 소그룹마다 하나씩 준다. 그러면 어린이들은 함께 문장을 이야기가 되도록 순서를 맞추는 것이다. 이렇게 순서를 맞추면서 어린이들은 문장의 전후 관계나 이야기의 진행의 타당성을 신중하게 생각해야 하기 때문에 숙독을 하게 된다. 어린이들에게 너무 어려운 과제가 되지 않도록 처음에는 대여섯 문장 정도의 짧은 이야기를 쓰거나 좀 긴 이야기의 경우는 서너 문장씩 정도의 더 큰 크기로 나누어야 할 것이다. 어린이들이 이 과제에 익숙해지면 두 가지 이야기를 섞어서 주고 각각의 순서를 맞추게 할 수도 있다.

3.6 읽고 문제 풀기

어린이들이 글을 세심하고 자세히 읽도록 훈련하는 방법으로 산수 문제나 일반 상식 문제를 읽고 답하게 할 수 있다. 아래에 예시된 것과 같은 문제지를 주고 개인적으로 또는 두

1. 철수는 빨간 벽돌이 두개, 노란 벽돌이 네 개 있다. 철수는 모두 ____________개의 벽돌이 있다.
2. 순희는 사탕이 열 개 있었다. 세 개를 친구 영미에게 주었다. 순희는 이제 사탕이 ________ 개 있다.
3. 이학년에 학생들이 스무 명 있다. 어제 학생 네 명이 아파서 못 나왔다. 어제 학교에 이학년 학생 _______명이 학교에 왔다.
4. 오늘은 창수의 생일이다. 생일 선물로 열두 봉지의 젤리를 받았다. 창수에게 여섯 명의 친구가 있다. 친구마다 _______봉지의 젤리를 주었다.

---

[6] Sarah Phillips의 *Young learners*, 56-58 페이지 참조.

세 명이 함께 풀어 보게 한다.[7] 가장 많이 답을 맞춘 어린이나 그룹에게 상을 주면 학습동기를 더 유발할 수 있을 것이다.

3.7 읽고 만들기 또는 따라 하기

우리가 평소에 빈번히 대하는 글 유형 중의 하나는 지시문(instructions: manuals)이다. 간단하게는 자동 판매기나 복사기를 어떻게 사용하느냐부터 요리하는 방법, 오디오 시스템을 조립하는 방법에 이르기까지 일상생활에 필수적인 정보를 지시문에서 얻는다. 글읽기를 배우기 시작하는 어린이들도 이런 유형의 글을 대할 필요가 있을 뿐 아니라 글을 읽은 결과가 눈에 드러나기 때문에 더 흥미를 느낄 가능성이 크다. 어린이 잡지 등에서 공작법 또는 요리법과 같은 적당한 지시문을 구할 수 있으면 어린이들에게 간단한 만들기를 시켜 봄직하다.

4. 쓰기 교육

읽기와 마찬가지로 글쓰기도 상당한 시간과 연습을 통해서 습득되는 기술이기 때문에 처음에 어린이들이 한글을 읽기 시작했을 때는 많은 도움이 필요하다. 글 쓰는 일에 흥미를 가지도록 하기 위해 가능하면 어린이들이 이야기하고 싶어하는 주제를 찾아서 선정하고 글쓰기의 목적이 분명하고 학생들이 해낼 수 있는 너무 어렵지 않은 과제를 주는 것이 중요하다. 최근 미국의 글쓰기 교육의 추세는 글쓰기의 결과물(product)에만 치중하기보다 글쓰기의 과정(process)에서 학생들에게 체계적인 도움을 주려고 하는 것이다. 무엇보다도 학생들의 자유로운 의사 표현을 권장하면서 독자들이 읽기 좋고 내용이 충실한 글을 쓰도록 지도한다. 이를 위해서 교사는 학생들이 써내는 초안에 대해서 맞춤법이나 문법을 고쳐주는 것이 아니라 내용을 더 발전시키도록 유도하는 질문을 한다. 일례로 어떤 어린이가 *'엄마하구 아빠하구 동무런에 가서요. 재미이서요'*라고 썼다고 한다면, *'하고'*나 *'동물원'*이나 *'갔어요'*의 철자를 고쳐 주기 전에 먼저 동물원에서 재미있었던 일이 구체적으로 무엇이었는지 물어 보고 그것을 한 문장이라도 더 글로 옮기도록 도와 주는 것이다. 이렇게 내용에 먼저 주의를 기울인 후에 마지막 단계에서 맞춤법을 지도한다. 또한 글쓰기의 목적에 있어서도 수업시간에나 하는 연습을 위한 연습을 지양해서 교사 뿐 아니라 동료 학생이나 외부인 등 다른 사람들이 읽을 글을 쓰게 한다. 예를 들어 박물관 견학을 다녀오고 나서 감상문을 써서 박물관에서 안내와 설명을 한 담당자에게 보내게 한다든가, 학교 신문에 의견문을 써내게 한다든가, 학교 행사의 광고문이나 안내문을 쓰게 하거나, 이야기를 희곡 각본으로 고쳐 쓰게 하는 등의 과제를 준다. 글쓰기의 두 가지 근원적인 용도, 자기 표현 그리고 시간적으로 공간적으로 떨어져 있는 독자와의 의사 소통이라는 용도를 가능한대로 글쓰기 과제에 반영시키는 것이 바람직하다.

---

[7] 이 문제지는 Sarah Phillips의 *Young learners*. 54 페이지에 나와 있는 예를 번역한 것임

4.1 그림에 이름 달기[8]

글자 쓰기를 막 시작하는 어린이들에게 흔히 시키는 연습은 똑같은 단어를 반복해서 베껴 쓰게 하는 것인데, 이런 연습의 결점은 어린이들이 글자로 표현된 단어와 그 뜻을 연관시키지 않고 기계적으로 베끼기를 한다는 것이다. 이런 문제점은 글자만 있는 연습지 대신에 여러 가지 사물이 따로 그려져 있는 연습지나 한가지 장면이 그려져 있는 연습지를 주어서 사물 각각에 맞는 이름을 쓰게 함으로써 해결할 수 있다. 그리고 글자를 미리 연습지에 써 놓기보다는 어린이들이 할 수 있는 만큼 시도해 보게 하고 필요한 도움을 주는 것이 어린이들의 집중력을 높이게 할 것이다. 그리고 이런 단어 수준의 글쓰기에서는 맞춤법 지도를 함께 해 줄 수 있다.

4.2 학생이 부르는 대로 교사가 받아쓰기

어린이들이 문장 수준의 글을 쓰기 시작할 때는 교사가 본을 보여 주는 것이 상당히 필요하다. 특히 어린이들이 자기 의사를 스스로는 글로 쓰지 못하는 단계에서 하고 싶은 말이 다른 사람에 의해서라도 글로 표현되는 것을 보게 되면 단순히 남의 글을 볼 때보다 글쓰기를 배우고 싶은 동기가 커진다. 우선 학급 전체가 관심을 가질 만한 제재를 선정해야 하는데, 한글 학교 소풍이나 학급의 구성인원이나 유명 인사 등 어린이들 모두가 공유하고 있는 경험을 하나 정해서 그에 대해서 공동 작문을 할 수 있다. 어린이들에게 전체적으로 또는 돌아가며 말을 시키고 교사는 그것을 칠판에 받아서 쓴다. 한 문장이 완성됐을 때마나 소리를 내어 읽어 준다. 아니면 공동 작문 대신에 자원자에게나 한 어린이를 지정해서 그 어린이의 일과나 관심사에 대해 말을 하게 해서 받아쓴다. 이렇게 칠판에 글쓰기가 끝나면 어린이들에게 각자 그것을 본보기로 해서 글을 다시 쓰게 한다. 이때 전체를 그대로 베끼기보다 어린이들 각자의 상황이나 취향대로 조금씩 세부적인 부분들을 바꾸어서 자기 글을 쓰게 권장한다.

4.3 그림 묘사하기,[9] 그림 일기

글쓰기 지도에서 어려운 점 중의 하나는 무엇에 대해 쓸 것인가를 정하는 것을 돕는 일이다. 소위 백지의 공포에 대해서는 글 쓰는 경험이 많은 성인들도 거론하는 일이다. 그래서 어린이들이 무슨 말을 써야 할 것인가, 아무 것도 할 말이 없다는 두려움을 경감시켜 주는 글쓰기 활동과 과제가 필요하다. 우선 글쓰기를 시작할 수 있는 자료(starter)로써 여러 가지 삽화나 만화나 사진을 주어서 어린이들에게 마음에 드는 것을 선택하게 한 후에, 또는 어린이들에게 직접 이런 것을 가져오게 해서, 거기에 그려져 있는 장면을 묘사하거나 사건을 기술하게 한다. 적당한 그림의 선택이 이 활동의 성패에 결정적인 작용을 할 것이므로 어린이

---

[8] W. A. Scott와 L. H. Yytreberg의 *Teaching English to children*. 76-77 페이지 참조.
[9] W. A. Scott와 L. H. Yytreberg의 *Teaching English to children*. 80 페이지 참조.

들의 관심을 끌 만한 신기하거나 참신한 그림을 찾는 것이 중요하다. 그리고 그림을 묘사하는데 필요한 어휘가 부족한 듯하면 앞서 거론한 그림에 나와 있는 사물이나 상태에 이름 달기부터 시작해야 할 것이다. 바로 위에서 논의한 바대로 학생이 이야기하는 것을 교사가 받아쓰는 활동의 제재로도 이런 자료를 활용할 수 있고, 어린이들이 어느 정도 스스로 글을 쓸 수 있으면 개별적으로 또는 두세 명씩 짝을 지어 그림에 나와 있는 상황이나 사건을 묘사하거나 서술하는 글을 쓰게 할 수 있다. 고학년 학생들에게는 간결하고 적절한 헤드라인을 쓰게 하는 과제를 줄 수 있다. 이렇게 해서 어린이들이 그림에 대한 짧은 글을 완성하고 나면, 그림과 글을 거두어 들여서, 그림은 늘어놓고 글은 하나씩 학급 전체에 읽어 주면서 해당되는 그림을 찾아 맞추게 한다.

나이가 아주 어린 어린이들은 글쓰기보다 그림 그리기를 자기 의사 표현의 방식으로 더 편안하게 생각하는 경우도 있을 것이다. 이런 어린이들에게는 일단 먼저 일과나 관심사에 대해 그림을 그리게 하고, 교사에게 말로 설명하게 한다. 그리고 나서 그 말을 글씨로 옮기도록 보조해 준다.

4.4 함께 이야기 짓기[10]

어린이들의 상상력 표현과 발달을 위해 상상적 사건에 대해 글을 쓰게 하는 것이 언어 발달에도 크게 기여한다. 어떤 어린이들은 이런 종류의 글에 특히 민감하게 반응하고 대부분

어느 날 나는 ______________________________ 갔다.

거기에서 ______________________________ 보았다.

그래서 나는 ______________________________ 고 말했다.

그것이 나에게 "네 소원을 들어 줄게"라고 말했다. 그래서 나는
______________________________ 바란다고 얘기했다.

그렇지만 내 소원이 이루어졌을 때 내가 바라던 그대로가 아니었다.
그 대신 ______________________________.

내가 집에 갔을 때 엄마와 아빠가 내게 ______________________________
______________ 고 말씀하셨다.

---

[10] Sarah Phillips의 *Young learners*, 66 페이지 참조.

의 어린이들에게도 재미있는 경험이 된다. 이런 이야기 짓기의 시초로써 공동 글짓기를 해 볼 수 있다. 위와 같은 이야기의 큰 틀을 정해 준 연습지를 어린이들에게 나누어 주고 상단에 이름을 쓰게 한다.11) 그리고 이야기를 완성해야 하는데 혼자서 다 한꺼번에 하는 것이 아니라 한 문장씩만 하는 것이라고 설명한다. 우선 첫 문장을 완성하고 나면 점선을 따라 종이를 뒤로 접어서 쓴 부분이 보이지 않게 해서 오른 쪽 옆에 앉아 있는 어린이에게 넘겨준다 그러면 그 어린이는 두 번째 문장을 완성해서 점선을 따라 접어 가린 다음에 그 다음 학생에게 넘겨주는 것이다. 이런 식으로 연이어서 어린이들 모두가 왼쪽의 학생으로부터 다른 학습지를 계속 받아 이야기의 다른 부분들을 그 전 부분을 전혀 모르는 상태로 자유롭게 쓴다. 이렇게 해서 마지막 문장까지 완성이 되면 자기 이름이 써진 학습지를 받아 처음부터 끝까지 읽어본다. 이때 어린이들을 네 명 정도의 소집단으로 나누어 각자의 이야기를 비교해 보게 해서 가장 잘 된 것을 고르게 한다. 그 후에 각 집단의 대표가 나와서 학급에 그 이야기를 소개한다.

4.5 학급신문 만들기

어린이들이 쓰기에 어느 정도 익숙해지면 좀더 야심적인 쓰기 프로젝트를 시도해 볼 수 있다. 한 예로 서너 페이지 정도의 간단한 학기말 학급신문을 만들어 볼 수 있는데 이제까지 어린이들이 써 놓은 글을 다듬어서 어린이의 글씨체 그대로 실을 수 있고 신문에 싣기 위한 과제를 따로 주는 것도 가능하다. 특히 아래 말하기 교육 부분에서 논의할 인터뷰나 여론조사를 글로 쓰면 읽을 만한 기사가 될 수 있다.

5. 말하기/듣기 교육

상당수의 교포 어린이들은 기본 일상사에 대해 말로 의사소통하는데는 어려움을 크게 느끼지 않는다. 그러나 집에서 한국어를 사용하는 빈도나 한국어로 같이 대화를 하는 사람들의 수와 범위에 따라서 말하기의 수준이 서로 크게 다르고 비교적 수월하게 의사소통을 하는 어린이들의 경우에도 손위 사람들에 대한 적합한 경어의 사용이 서툴고 일상사를 벗어난 어휘가 부족한 경우가 많다. 말을 곧잘 하는 어린이들이 더 수준을 높이고 기본적인 말이 서툰 학생들은 연습을 더 하도록 가정에서 흔히 언급되지 않는 소재나 주제에 대해 어린이들이 서로 말을 많이 할 기회를 만들어 주어야 한다.

---

11) Sarah Phillips의 *Young learners*에 나와 있는 연습지 4.2를 번역한 것임

5.1 마스코트의 활용[12]

대화에는 한사람 이상이 참여하기 마련이기 때문에 교사가 혼자서 자연스럽게 새로운 대화를 소개하는 것이 어려운 일이다. 어떤 교사는 목소리의 높낮이를 바꾸고 자리를 바꾸면서 두 사람의 대화를 재현한다. 더 손쉬운 방법은 어린이들에게 잘 알려진 만화 영화나 이야기의 등장인물 인형을 쓰는 것이다. 예를 들어 수업의 목표가 좋아하는 운동에 대해 이야기하는 것이라고 할 때 교사가 인어 공주 인형을 한 손에 들고 교사와 인어 공주 사이에 아래와 같은 대화를 진행시킬 수 있다. (이렇게 대화를 제시하기 전에, 또는 제시하면서, 어린이들에게 각 운동 종목을 가리키는 어휘를 알려 줄 필요가 있을 것이다.)

교사: 인어 공주는 야구를 좋아해요?
인어 공주: 아니요.
교사: 농구는 좋아해요?
인어 공주: 싫어요.
교사: 그러면 어떤 운동을 좋아해요?
인어 공주: 수영과 다이빙을 좋아해요.

이렇게 함으로써 교사 혼자서도 대화를 예시할 수 있을 뿐 아니라 어린이들의 관심도 높일 수 있다. 이 대화를 두어 번 반복해서 들려 준 다음에, 마스코트의 목소리로 어린이들에게 '*상호는 축구를 좋아해요? 야구는(도) 좋아해요? 미영이는 농구를 좋아해요? 그러면 어떤 운동을 좋아해요?*' 등과 같은 질문을 한다. 어린이들이 질문에 답하는 것에 익숙해지면 이번에는 어린이들이 마스코트에게 질문을 하도록 한다. 어린이들은 교사의 질문보다 이런 가상적인 인물과 대화하는 것을 더 즐길 가능성이 크다. 어린이들이 질문의 범위를 학습 목표인 운동 이야기에 한정시키지 않겠지만 오히려 더욱 자연스럽고 다양한 말하기, 듣기 연습의 기회가 될 수 있을 것이다.

5.2 연이어 말하기(Chain Work)

연관되는 어휘와 새로운 문형을 반복 연습하기 위해 카드를 이용한 연이어 말하기를 쓴다. 위의 예처럼 운동 종목에 대한 어휘를 익히고 선호에 대해 묻고 대답하는 연습을 하면서 목적격 조사도 익히는 것이 학습목표라고 하면, 운동 종목이 그려져 있거나 단어가 쓰여 있는 카드를 만들어 함께 모아서 글씨나 그림이 보이지 않게 쌓아 놓는다. 처음 어린이가 제일 위에 놓여 있는 카드를 집어든 후 뒤집어서 카드에 표시된 운동에 대해 옆에 있는 어린이에게 *"배구 좋아해?"* 하고 물으면 그 어린이는 다음 번 카드를 뒤집어 보고 *"아니, 배구 안 좋아 해. 탁구를 좋아해."* 하고 대답하고 다음 차례 어린이에게 *"탁구 좋아해?"* 하고 묻는다. 그

---

[12] W. A. Scott와 L. H. Ytreberg의 *Teaching English to children*, 34-35 페이지 참조.

러면 그 어린이도 카드를 뒤집어 보고 대답하고 다음 학생에게 질문을 하는 것이다.[13] 이런 식으로 다섯 명 정도의 소집단이나 학급의 크기가 적은 경우에는 전체 학생이 함께 연습을 할 수 있다.

이와는 약간 다른 방식으로, 어린이들에게 앞서 나온 말을 모두 반복하고 새로운 말을 덧붙이게 하는 연이어 말하기를 해 볼 수 있다. 예를 들어 첫 번째로 하는 어린이가 *'저는 야구를 좋아해요'*라고 하면 다음 학생은 *'저는 야구와 농구를 좋아해요?'*, 그 다음 학생은 *'저는 야구와 농구와 미식 축구를 좋아해요'* 하는 식으로 어린이들이 지속할 수 있을 때까지 눈덩이처럼 불려 가는 것이다. 학생들은 이런 기억력에 대한 도전을 흥미있게 받아들인다.

5.3 서로 다른 정보 교환하기(Information Gap Activity)

학생들을 둘씩 짝을 지어 주고 아래와 같이 각각 다른 연습지를 준다. 학생들은 연습지의 공백을 채우기 위해 짝에게 서로 물어서 알아보아야 한다. 이 활동의 목표는 가격을 말하고 알아듣는 것을 연습하는 것이므로 어린이들이 상대방의 연습지를 보고 그냥 답을 베껴 쓰지 않도록 활동의 목표와 방법을 충분히 이해시키고 지도해야 한다.

[A]

	Safeway	Longs
휴지 열두 개	______	$ 3.49
건전지 네 개	$ 3.79	______
콜라 한 상자	$ 3.25	______
우유 반 갤런	______	$ 1.70
간장 20 온스	______	$ 4.50

[B]

	Safeway	Longs
휴지 열두 개	$ 3.99	______
건전지 네 개	______	$ 0.69
콜라 한 상자	______	$ 2.50
우유 반 갤런	$ 2.20	______
간장 20 온스	$ 3.75	______

이 활동에 들어가기에 앞서 어린이들이 단어의 뜻과 가격을 얘기할 때 숫자를 읽는 방법을 알고 있는지 확인해야 한다. 그리고 나서 어떻게 가격에 대해서 물어 보는지에 대한 기초 준비를 한다. 예를 들어 어린이가 가지고 있는 필기 도구를 가리키면서 *'세이프웨이에서 연필이 얼마예요'* 라고 묻고 *'XX 센트예요.'* 라고 대답하도록 유도한다. 앞서 논의한 대로 마스코트를 동원할 수도 있다. 이렇게 기초 준비가 되면 연습지를 주고 공란을 채울 답을 찾기 위해서 어떤 질문을 해야 하는지 어린이들에게 확인시킨다. 그리고는 둘씩 짝을 지어 상대방의 연습지를 보지 않고 빈칸을 다 채우도록 시키고 학급을 돌며 필요한 어린이들에게 도움을 준다. 어린이들끼리의 연습이 어느 정도 끝나면 교사가 학급전체나 어린이들을 하나씩 지정해서 같은 질문을 복습한다. 그런 후에 이 연습지를 바탕으로 '휴지는 어디가 더 싸지요? 건전

---

[13] W. A. Scott 와 L. H. Ytreberg의 *Teaching English to children*, 38-39 페이지 참조

지는 어디가 더 싸지요? 간장은 어디가 더 싸지요?' 등의 새로운 질문을 한다. 그리고 어린이들의 일상에 연관되는 질문을 더 해 볼 수 있다.

이렇게 둘씩 짝지어 다른 정보를 교환하는 연습 활동은 적용의 범위가 매우 넓다.[14] 수업시간표나 버스 시간표를 이용해 시간을 얘기하는 연습, 지도를 보고 건물의 위치를 묻는 연습, 실내가 그려져 있는 그림을 보고 물건을 찾는 연습 등을 할 수 있다. 또한 여러 사람이 있는 그림이나 사진을 주고 서로 이름을 알아보게 할 수도 있다. 이런 활동을 만들 때의 기본 원칙은 똑같은 틀을 쓰면서 양쪽 학생에게 공평하게 정보를 주는 것이다. 여섯 사람이 들어 있는 그림을 쓴다고 하면 한쪽 연습지에 세 사람의 이름을 명기하고 다른 연습지에는 나머지 세 사람의 이름을 명기하는 것이다. 이 연습지를 통해 어린이들이 '뒤쪽에 있는 안경을 쓴 사람이 누구야?' 하는 식으로 정말로 답을 구하는 질문을 하도록 유도하고, 상대방이 하는 질문에 대해서는 이해하고 대답하도록 유도한다. 그럼으로써 한편으로 정보를 구하고 다른 한편으로 알고 있는 것을 알려 주는, 내용을 전달하는 대화를 만들어 내는 것이다.

5.4 다른 역할 맡아 해 보기(Role Play)

어린이들에게 다른 역할을 맡겨서 대화연습을 시키게 되면 어린이들이 보통 가정에서 대하는 것보다 훨씬 다양한 상황의 경험을 할 수 있게 된다. 특히 낯선 사람이나 나이가 많거나 사회적으로 거리가 있는 사람과 대화하는데 꼭 필요한 존댓말을 자연스럽게 연습하는 기회가 된다. 어린이들에게 비슷한 내용의 대화를 다른 역할을 맡아서 해 보게 함으로써 상대에 따라 존대 보조 어간 '시'를 쓰고 어미도 달리 써야 한다는 것을 지적해 줄 수 있다. 예를 들어 어떤 장소를 찾아가는 방법에 대해 전화로 물어 보는 상황을 주고 아래와 같이 대화 상대에 따라 말씨가 달라지는 것을 예시한다. 그냥 주어진 대화를 읽히기보다는 우선 어린이들로 하여금 교사가 주는 각본에 따라 할 수 있는 만큼 대화를 만들어 보도록 한다. 그런 다음에 아래 대화 I을 모범으로 보여 준다. 이렇게 어린이들에게 친숙한 말씨로 장소 찾아가는 방법에 대해 묻고 대답하는 것을 확인한 후에 같은 대화를 경어체를 써서 하는 것을 연습하는 것이다. 존댓말을 써야 할 상황으로 어린이 B가 집에 없어서 그 부모에게 길을 물어 본다면 어떻게 말을 바꿔야 하는지 어린이들에게 물어 본다. 그러면서 대화 II에 예시된 것처럼 존대형 어간과 어미를 사용하는 것을 지도한다.

I. 어린이 사이의 대화

어린이 A: 여보세요? 거기 영주네 집이지요?
어린이 B: 응, 나 영주야.
.....

---

[14] J. Hadfield의 *Elementary communication games*. C. L. Shoemaker와 F. F. Shoemaker의 *Interactive techniques for the ESL classroom*. 참고.

어린이 A: 영주야, 너 버스 타고 하와이 대학교 도서관에 어떻게 가는지 알아?
어린이 B: 응, 알라모아나에서 6번을 타. 버스가 한 10분쯤 가다가 유니버시티 애비뉴에 들어 서. 유니버시티 애비뉴에 들어 선 다음에 세 번째 정류장에서 내리면 돼.
어린이 A: 몇 번째 정류장이라구?
어린이 B: 세 번째. 버거킹이 바로 맞은 편에 있는 정류장이야.
어린이 A: 그래, 알았어. 그런데 버스가 얼마나 자주 다니는지 알아?
어린이 B: 아마 30분마다 한번씩 다닐 거야.
어린이 A: 그래, 정말 고마워. 그럼, 잘 있어.

II. 어린이와 어른 사이의 대화

어린이 A: 여보세요? 거기 영주네 집이지요?
어른: 네, 그런데요.
어린이 A: 영주 좀 바꿔 주세요.
어른: 영주 집에 없는데 누구예요?
어린이 A: 저, 미정이에요.

……

어린이 A: 영주 어머니, 버스 타고 하와이 대학교 도서관에 어떻게 가는지 *아세요*?
어른: 응, 알라모아나에서 6번을 타라. 버스가 한 10분쯤 가다가 유니버시티 애비뉴에 들어 서. 유니버시티 애비뉴에 들어 선 다음에 세 번째 정류장에서 내리면 돼.
어린이 A: 몇 번째 정류장이*라구 하셨어요*?
어른: 세 번째. 버거킹이 바로 맞은 편에 있는 정류장이야.
어린이 A: 네, *알겠어요*. 그런데 버스가 얼마나 자주 다니는지 아세요?
어른: 아마 30분마다 한번씩 다닐 거야.
어린이 A: *네, 정말 감사합니다. 그럼, 안녕히 계세요.*

역할을 달리 해 말하기 연습을 하는 것은 바로 위에서 논의한 정보 교환 활동과 마찬가지로 적용 범위가 매우 넓다.[15] (그리고 정보 교환 활동과 결합해서 활용할 수도 있다.) 안내에 전화를 걸어 여러 문의를 한다든가, 식당에 가서 주문을 한다든가, 상점에 물건을 돌려준다든가, 친구나 선배와 주말 계획을 세운다든가, 사촌들과 여행 준비를 한다든가 등의 다양한 상황을 재현할 수 있다. 그리고 역할을 맡아 대화하는 활동은 단지 쓰여 있는 대화를 그대로 주거니 받거니 읽는 것과 전혀 다르다. 이 활동은 대화의 대강의 틀과 학생들이 맡아야 할 역할을 지시해 줌으로써 대화 연습의 틀만 마련해 주는 것이다. 예를 들어 아래와 같이 한

---

[15] P. Watcyn-Jones의 *Pair work A: Pair work B* 참조.

어린이에게는 교민회관에 전화를 걸어서 행사를 알아보게 하는 역할을 주고 다른 어린이에게는 교민회관의 직원 역할을 시킨다. 질문을 하기 위해 어형을 미리 잠깐 연습한다. 어린이들이 이 활동을 할 때는 쓰여진 대화를 그대로 보고 읽는 것이 아니라 알고 있는 표현을 최대로 사용해서 의사를 소통하고 대화 상대방에 알맞는 말씨를 쓰도록 노력해야 할 것이다.

[A: 학생]
다음 행사에 대해 교민회관에 전화를 걸어 알아 볼 것. (존댓말 사용!)

	날짜	입장료
부채춤	________	______
영화 "꽃잎"	________	______
어린이 연극	________	______

[B: 교민 회관 직원]
다음을 보고 질문에 답할 것. (존댓말 사용!)

	날짜	입장료
영화 "꽃잎"	4월 23일	$5.00
영화 "섬"	4월 30일	$5.00
어린이 연극	5월 7일	무료
부채춤	5월 14일	$9.00

어린이들끼리의 활동을 마무리짓고 필요한 부분을 복습하기 위해 학급 전체가 다시 모였을 때 두 어린이를 지정하거나 자원하게 해서 이 대화의 일부분을 다시 해 보게 하고 잘 안 되는 부분은 반복 연습을 시킨다.

이런 틀로 어린이들끼리 연습을 시킬 때 어린이들이 틀리게 말을 하는 경우가 물론 허다하다. 그러나 어린이들이 미비하게나마 의사소통을 하느라고 애쓰고 있을 때 그것을 중단시키고 발음이나 문법의 잘못을 고쳐 주는 것은 피해야 한다. 어린이들이 공통적으로 하는 실수를 관찰해 두었다가 나중에 모아서 지적하고 수정을 하는 것이 효과적이다.

5.5 인터뷰와 여론 조사(Interviews and surveys)[16]

어린이들이 흥미를 느낄 만한 활동으로 다른 어린이들의 관심이나 습관에 대해 조사하게 하는 방법이 있다. 이 활동의 준비로써 교사가 먼저 어떻게 하는지 시범을 보여 준다. 예를 들어 TV 시청시간에 대한 조사로 교사가 어린이들에게 *'민수는 하루에 TV를 몇 시간 봐요? 주말에는요?'*와 같은 질문을 돌아가며 한 후에 학급 전체의 TV 시청시간 평균을 낸다. 이렇게 보기를 보인 다음에 어린이들이 알아보고 싶은 주제에 대한 질문을 써 보게 한다. 어린이들이 쉽게 시작할 수 있도록, 인기 있는 운동 선수, 좋아하는 TV 프로그램, 집에서 한국어를 쓰는 시간, 취침시간, 용돈의 액수와 내역 등 몇 가지 주제를 더 예로 들어 줄 수도 있다. 그리고 질문에 대한 응답을 어떻게 기록하고 보고할 것인지 지도한다. 용돈이 주제라면

---

[16] W. A. Scott와 L. H. Ytreberg의 *Teaching English to children*, 47 페이지 참조

다음과 같은 차트를 가지고 시작해서 남녀별로 평균 용돈 액수와 용돈 사용내역을 보고하게 할 수 있을 것이다.

이름	남자/여자	용돈을 얼마나 쓰나	용돈을 어디에 쓰나

학급 안에서 이런 조사 활동의 경험을 쌓으면 학급 밖에 나가서 할 수 있는 조사로 그 범위를 넓혀 갈 수 있다. 여러 사람을 상대로 같은 질문을 하는 서베이와 달리 인터뷰의 경우는 한 두 사람을 상대로 훨씬 더 심도 있는 질문을 하는 연습이다. 수업시간에 어린이들에게 질문을 만드는 것을 도와 주어서 어린이들의 부모나 친지를 인터뷰하는 과제를 주면 한국어로 의미있는 대화의 기회 뿐 아니라 평소에 거론하지 않는 문화나 경험에 대해 알게 되는 소중한 기회를 마련해 줄 것이다.

참고 문헌

Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Hadfield, J. (1984). *Elementary communication games*. Surrey, UK: Nelson House.

Nunan, D. (1991). Communicative tasks and the language curriculum. *TESOL Quarterly, 25*(2), 279-295.

Nuttal, C. (1982). *Teaching reading skills in a foreign language*. Heinemann.

Phillips, S. (1993). *Young learners*. Oxford: Oxford University Press.

Scott, W. A., & Yytreberg, L. H. (1990). *Teaching English to children*. London: Longman.

Shoemaker, C. L., & Shoemaker, F. F. (1991). *Interactive Techniques for the ESL Classroom*. Heinle & Heinle.

Watcyn-Jones, P. *Pair work A: Pair work B*. Penguin Books.

아동문학으로 제2언어 가르치기

김창원, 인천교육대학교

1. 제2언어교육 자료로서의 아동문학

제2언어교육 자료로서 아동문학을 활용하는 일은 세 마리의 토끼를 동시에 잡고자 하는 일과 같다. 의사소통(Communication), 문화, 그리고 문학적 사고와 정서가 그것이다. 만일 이들 중 어느 하나에라도 그다지 관심이 없다면 굳이 그런 일을 할 필요는 없다.

제2언어교육의 가장 큰 관심사는 물론 의사소통 능력이다. 음성이나 문자로 한국어를 유창하게 표현하고 이해하는 것, 이것이 제2언어 교육의 당면 과제이다. 이 때 필요한 것은 한국어의 음운/문자 체계, 어휘, 문법, 문장 및 텍스트 구조에 대한 지식과 활용 능력이다. 아동문학 텍스트는 언어 자료의 보고로서 다양한 수준, 다양한 유형의 언어를 접할 수 있게 해 준다.

한국 아동문학은 한국어 및 한국 문화의 보편적 관습을 바탕으로 구체적인 상황을 담고 있어 문화 교육 자료로서도 훌륭한 역할을 한다. 제2언어뿐 아니라 외국어 교육까지도 단순한 언어 기능을 넘어선 문화 능력을 요구하고 있거니와, 문학 자체가 지닌 상징성, 상호 텍스트성, 사실성, 전형성 등은 문화 교육에 직접적인 기여를 한다. 이러한 문화 능력이 넓은 의미의 언어 능력에 포함됨은 두말할 나위가 없다.

아동문학은 상상력을 포함하여 아동의 문학적 사고력을 높이고 정서를 순화하는 데 기여한다. 한국어를 제2언어로 하는 아동의 경우에도 사정은 마찬가지이다. 학습 동기를 부여하고 흥미를 유지하며 포괄적인 사고력을 신장시킨다는 측면에서 아동문학은 다른 텍스트들보다 우월하다.

아동문학 텍스트가 이러한 의의를 충분히 구현하려면 몇 가지의 조건이 필요하다. 첫째 적절한 수준에서 전형적인 언어를 구사하여야 하고, 둘째 한국적 사고 및 한국 문화의 특징을 잘 보여주어야 하며, 셋째 주제와 글감이 아동의 발달 정도 및 취향에 적합해야 하고, 넷째 문학 텍스트로서 작품의 완성도가 뛰어나야 하며, 다섯째 하나의 '책'으로서 매력이 있어야 한다.

위 단락이 '무엇으로'에 해당하는 문제라면 '어떻게'에 해당하는 문제도 있을 수 있다. 곧 아동문학 텍스트가 제2언어교육 자료로서 가치를 지니려면 언어 교육, 문화 교육, 문학

교육적 철학과 방법론에 충실해야 한다. 특히 교육적 마인드 없이 단지 '한국어를 잘 한다'는 이유만으로 교육에 임하면 어려움을 겪기 쉽다.

2. 아동문학의 이해

'아동문학은 성인 작가가 어린이 또는 동심을 그리는 성인을 독자로 전제하여, 미적 가치 판단과 예술성을 기초로 창작해 낸 모든 문학 작품'이라고 할 수 있다(박민수, 1993).

사실 아동문학이란 정통적인 문학 이론에서는 그리 중요하게 다루지 않는 개념이다. 문학에서 어떤 장르를 설정하고 그것을 다른 것과 구분할 때, '독자가 누구인가'에 따라 설명하지는 않기 때문이다. 그것은 일종의 편의에 따른 분류이다. '청소년 문학'이나 '여성 문학'과 마찬가지로, 아동문학은 교육받은 성인 남성 위주의 문학에 대한 대타 개념으로 존재한다.

그렇다면 아동문학은 다른 문학과 어떻게 다른가? 그 답은 아마 아동문학의 개념에 관한 진술과 동어 반복이 될 것이다. 곧 그 독자층의 측면에서(아동을 대상으로), 그것이 다루는 제재의 측면에서(아동의 생활과 관련하여), 그 문체와 어조의 측면에서(유아어 혹은 아어(雅語), 여성적이고 구어적인 문체), 길이와 편집의 측면에서(짧고, 그림과 자주 연결된다), 형상화와 표현 방법의 측면에서(단순하면서 상상이 풍부하다), 주제적인 면에서(교훈적 의도) 아동문학은 다른 문학과 구별된다.

아동문학이 문학의 본질적 특성에 따른 장르가 아님에도 불구하고 독자적인 영역을 가지게 된 이유는, 그것이 자주 교육적 의도로 활용되기 때문이다. 아동문학은 그 출발부터 교육과 떼어서 생각할 수 없다. 아동문학은 그 자체로 교육 내용일 뿐 아니라, 많은 경우 또 다른 교육 목표를 달성하기 위한 자료로 활용된다. 윤리 교육, 역사 교육, 철학 교육, 심지어는 수학이나 과학 교육에도 아동문학은 동원된다. 언어 교육 역시 예외는 아니며, 아동문학이 언어를 매개로 하는 이상 언어 교육 자료로 활용되는 경우는 비일비재하다.

아동문학이 언어 교육의 자료로 활용되는 근거는 물론 그것이 언어로 구성된다는 점에 있다. 좀 더 살펴보면, 우선 아동문학은 언어를 따로 떼어서가 아니라 그 사용 맥락과 함께 가르칠 수 있게 해 준다. 아동은 구체적인 상황 및 인물과 연관지어 텍스트를 읽어 가며, 그 과정에서 여러 층위의 다양한 언어에 접한다. 또한 아동문학은 상대적으로 잘 조직된 고급의 텍스트를 다루는 능력을 가르칠 수 있게 해 준다. 이 때 '잘 조직되었다'는 것은 단선적이고 논리적인 조직이 아니라 복합적이고 함축적인 조직을 의미한다. 또, '고급'이라는 것은 일상생활에서 접하는 상투적인 표현이 아니라, 창의적이고 참신한 표현을 접할 수 있다는 뜻이다. 아동은 문학을 통해 단어 하나, 표현 하나가 얼마나 중요한가 하는 것을 배울 수 있다. 아울러 아동문학은 아동이 의식하지 못하는 사이에 자연스럽게 언어를 가르칠 수 있게 해 준다. 아동은 텍스트에 재미를 느끼고 스스로 몰입하며, 그 과정에서 가르치지 않아도 자연스럽게 언어 능력을 키워 간다.

아동문학이 언어적인 의의만 지니는 것은 아니다. 문학이 인간의 도덕적 삶을 변화시키고 감정 이입을 통해 대리 경험의 세계를 전개하며 자신과 타인을 새로운 시각에서 인식하게

하고 정서를 함양시킨다는 사실은, 문학 행위 자체가 교육적인 효과를 지닌다는 것을 보여준다. 그 예는 문학의 기능을 효용과 쾌락 양면에서 파악하면서 문학의 능동적 역할을 강조하는 희랍적 전통이나, 여항(閭巷)의 노래를 통치의 중요한 수단으로 삼았던 동양적 전통 모두에서 찾을 수 있다. 곧 인간은 문학 텍스트를 읽음으로써 세계를 보는 눈을 기르고 자신의 무한한 가능성을 확인하며 자아를 실현할 수 있게 되는 것이다. 교육을 인간의 가치적 변화를 도모하는 것이라 규정한다면, 아동문학의 효용은 곧 교육의 효용과 동등한 것이라 인정할 수 있다.

아동문학은 특수 교육 및 교정 교육 방법으로도 유용하게 활용될 수 있다. 사이코 드라마를 치료 목적으로 활용하는 것은 널리 퍼져 있거니와, 정신적 외상을 지닌 사람들은 문학의 자기 교육적 성격을 이용하여 상당 부분 정체성을 회복할 수 있다. 특히 감정 이입과 소격 효과는 자아 정체감을 상실한 현대인들에게 탁월한 치료 효과를 발휘한다. 제2언어라는 특수 상황에서 이러한 치료 효과가 발휘된다면, 아동의 정체성 회복에 큰 도움이 될 것이다.

보통 '문학'이라고 하면 그 범위가 너무 넓어서, 그것을 다시 '시', 소설', '희곡'과 같은 하위 갈래로 나누는 경우가 많다. 문학의 갈래를 나누는 이유는 그렇게 함으로써 문학을 바라보는 기본 틀을 얻을 수 있기 때문이다. 시를 '노래하기'의 문학, 소설을 '이야기하기'의 문학, 희곡을 '보여주기'의 문학이라고 정의를 내리고 보면 하나 하나의 작품을 훨씬 쉽게 이해할 수 있다. 그에 따라 아동문학은 아래와 같은 몇 가지 하위 갈래로 나눌 수 있다(노명완 외, 1990).

- 그림책(picture books)
- 동시.동요(poetry & verse)
- 이야기(narrative)
  - 민간 전승 이야기(folklore)
    - 신화(myths)
    - 전설(legends)
    - 민담(folk tales)
    - 우화(animals books)
  - 환상적 이야기(fantasy)
  - 공상 과학 소설(scientific fiction)
  - 모험담(adventure tale)
  - 사랑 이야기(romance)
  - 사실적 이야기(realistic fiction)
  - 역사 소설(historical fiction)
  - 전기(biography)
  - 논픽션(non-fiction)
- 아동극(drama)

3. 한국의 아동문학

한국 아동문학은 크게 구비 전승되어 온 전래 문학과 20세기 들어 발달한 현대 창작 문학으로 나누어 살펴볼 수 있다.

전래 동요, 전래 동화로 대표되는 전래 문학은 오랜 세월에 걸쳐 입에서 입으로 전해져 오다가 20세기 초엽부터 문자로 기록되기 시작하였다. 오늘날에도 아동의 구비문학은 풍성하게 살아 움직이지만(아이들이 끊임없이 만들어 내는 노래나 유모어, 이야기를 보라!), 일반적으로 '전래 동요', '전래 동화'라 하면 개화기 이전에 형성되어 식민지 시대를 거치면서 문자로 정착된 텍스트들만을 가리킨다.

전래 동요는 주로 노래와 함께 전승되어 왔다. 성인의 민요가 노동요나 의식요(儀式謠) 중심으로 발전해 온 데 비해 아동의 민요는 유희요 중심으로 발전해 왔다. <꼬리따기 노래>, <숫자 노래> 같은 것들이 대표적이다. 오늘날 우리가 보는 전래 동요는 대다수가 민요 가사를 채록한 것이다.

전래 동화는 설화 문학과 상당 부분 겹친다. 설화에는 우화와 함께 신화, 전설, 민담이 모두 포함되는데, 그 중 아동의 인지와 정서, 언어 발달에 적합한 텍스트들이 전래 동화로 묶인다. <단군 신화>나 <수로왕 신화>는 물론 각종 지명 전설, 인물 전설, 그리고 흥미를 추구하는 민담들이 '전래 동화'라는 이름으로 아동문학 범주로 들어온다. 특히 동물을 주인공으로 하는 우화는 아동문학의 보고라 할 만하다.

전래 아동극의 문제는 좀 복잡하다. <꼭두각시놀이> 같은 인형극이 있지만 전형적인 아동극이라고 보기 어려우며, 다양한 그림자 연극들은 전승이 끊어졌기 때문이다. 현재로서는 전래 동화나 <흥부전>, <토끼전> 같은 전래 소설을 극화한 것으로밖에 접할 길이 없다.

현대의 창작 아동문학은 다시 광복 이전과 이후로 나누어 살펴볼 수 있다. 광복 이전 신문학 초기의 아동문학은 <독립신문>, <대한매일신보> 등에 실린 창가와 민요에서 그 싹을 엿볼 수 있다. 그들 작품은 4.4조 혹은 7.5의 정형률에 개화 사상을 담아 그 이전과 이후의 아동문학을 연결하는 역할을 한다. "우렁차게 토하는 기적 소리에~"로 시작하는 최남선의 <경부철도가>에서 그 전형적인 모습을 볼 수 있다.

서사 문학에서도 신소설의 범주에 들어가면서 아동문학으로 분류할 수 있는 작품들이 나왔는데, <이태리소년>, <금수회의록> 등이 그 예이다. <거인국 표류기>, <이솝이약이>, <로빈손- 무인절도 표류기> 등의 번안 소설도 활발하게 출판되었다.

신문학 초기의 특징은 아동에 대한 관심이 고조되어 <소년(1908)>, <붉은 저고리(1913)>, <아이들 보이(1913~14)>와 같은 잡지들이 쏟아져 나왔다는 점이다. 이는 민족의 미래를 교육에서 찾고자 했던 시대 상황을 반영하는 것으로, 이후 우리 아동문학이 교훈성을 유난히 강조하는 전통으로 이어진다.

1920년대에 들어서면서 한국 아동문학은 방정환(1899~1931)이라는 인물을 만나게 된다. 그는 <어린이(1923~34)>를 중심으로 시(<형제별> 등)와 소설(<만년 샤쓰> 등), 수필(<어린이 찬미> 등)에서 두루 활동하였으며, 그 뒤를 이어 이원수(<고향의 봄>), 마해송(<바위나리와 아기별>), 한정동(<따오기>), 윤극영(<반달>) 등이 등장하여 왕성하게 활동하였다.

98

20~30년대를 거치는 동안 한국 아동문학은 한편으로 기초를 튼튼히 하고 한편으로 수많은 작품을 쏟아내 성인 문학 못지 않은 성과를 얻었다. 윤석중의 {윤석중 동요집(1932)}이나 마해송의 {해송 동화집(1934)}이 발간된 것도 이 때의 일이다. 또한 김소월이나 윤동주, 박목월 같은 일급의 문인들이 아동문학에 관심을 둔 현상도 특기할 만하다.

광복 후에도 아동문학은 일제 강점기에 등단한 윤석중, 이원수, 강소천, 마해송과 그들의 후배인 어효선, 박화목, 권태응 등이 중심이 되어 계속 발전해 나갔다. 그러나 그 과정에서 점차 성인 문학과 아동문학 사이의 경계가 뚜렷해져, 아동문학은 아동문학대로 성인 문학은 성인 문학대로 서로를 돌아보지 않는 현상이 나타났다. 그 결과 오늘날 아동문학과 성인 문학이 자연스럽게 연결되지 못하고 청소년 문학도 부진한 문제가 빚어지게 된다.

60년대에는 조흔파, 조풍연, 신현득, 석용원, 유경환, 손동인, 최계락 등이 아동문학의 계보를 잇게 된다. 아동문학 전집이 출판되고 아동문학에 대한 연구가 활발해지며 주요 문학상에서 아동문학을 다루기 시작한 것도 이 시기이다. 그러나 이 시기는 또한 아동문학이 대중성과 상업성을 짙게 띠기 시작한 시기이기도 하다. <알개전>으로 대표되는 대중적인 아동문학은 순수 아동문학과 별도로 발전해 가기 시작했다.

70~80년대 이후는 아동문학의 비약적인 발전기라 할 만하다. 정두리, 이해인, 정채봉, 권정생과 같은 우수한 아동문학가가 속출하고, 이청준, 최승호, 강석경, 김용택, 곽재구와 같은 본격 문인들도 아동문학에 뛰어들었다. 또한 임동권 등이 전래 민요를 체계적으로 정리하고, 최내옥 등은 전래 동화를 정리하였으며, 이오덕, 이호철 등은 어린이들의 작품을 꾸준히 모아 출판하고 있다. 이처럼 아동문학이 충실해지게 된 데에는 높은 교육열과 경제 성장이 바탕이 되었음은 물론이다. 그러나 출판사간의 경쟁이 심해지면서 <홍콩할매>류의 선정적인 아동문학이 널리 퍼진 현상도 간과할 수 없다.

또한 아동극이 학교를 중심으로 발전하였는데, 역시 순수 아동극보다는 번안.개작극이 많다. 아동극은 그 자체로 교육 내용이 되기보다는 통합 교육의 하나로 활용되었다.

4. 아동문학을 활용한 언어교육 방법

4.1 시 읽기

시는 아동이 접하는 최초의 언어이면서, 동시에 가장 수준 높은 언어사용 양상을 보여준다. 짧은 분량으로 큰 의미를 불러일으키기 때문이다. 이 말은 시를 읽는 것이 그만큼 어렵다는 뜻도 된다. 사실 시는 읽어도 무슨 말인지 금방 알기 어렵고, 이야기처럼 술술 넘어가는 재미도 없다. 그저 몇몇 구절이 멋있다는 느낌 정도나 받을 뿐이다. 하지만 우리가 늘 사용하는 언어를 가만히 살펴보면 뜻밖에도 시와 연관지을 수 있는 표현들이 많이 있다. 어렵고 딱딱하게 느끼는 '시'는 그것들이 문학이라는 제도로 양식화된 것일 뿐이다. 어린이들에게는 그렇게 양식화되기 이전의 원초적인 시를 접하도록 해야 한다. 그리고 조금씩 조금씩 더 정교한 시 읽기로 나아가야 흥미를 유지할 수 있다.

4.2 텍스트 읽기

어린이들은 흔히 이야기 제재를 통해 읽기 경험을 넓히고 읽기 능력을 기른다. 어린이들은 대개 문자를 익히기 전부터 그림책, 어른들이 들려주는 옛날 이야기, TV의 만화 영화 등을 통해 여러 가지 이야기에 접한다. 학교에 들어가서 접하는 읽기 자료도 하나의 스토리를 지닌 이야기 제재가 많다. 이야기 제재는 읽기 지도의 출발점으로 훌륭한 역할을 한다.

이야기 제재가 읽기 지도에 자주 사용되는 이유는 '서사성' 자체가 지닌 매력 때문이다. '다음에는 어떤 일이 일어날까?', '주인공은 어떻게 될까?' 등에 관한 흥미가 어린이들을 자연스럽게 이야기 속으로 끌어들이게 된다. 그러나 단순히 사건을 따라가는 식의 읽기로는 이야기의 참 맛을 느끼기 어려울 뿐더러, 읽기 능력도 길러지지 않는다. 이야기의 구조적인 특징을 알고 이야기의 재미에 능동적으로 반응해야 한다.

텍스트 읽기에서 우리는 '구심적(求心的) 독서'와 '원심적(遠心的) 독서'를 구분할 수 있다. 설명문을 읽고 정보를 정확하게 이해해서 새로운 정보를 구성하고자 한다면, 그것은 구심적 독서라 할 수 있다. 논설문을 읽고 필자의 의도를 이해하여 비판적으로 받아들이는 것도 마찬가지이다. 그에 비해 문학 텍스트는 정보를 얻는다기보다는 말의 맛을 느끼고, 상황과 인물에서 재미를 얻기 위해 읽는다. 이러한 읽기는 원심적 독서이다. 구심적 독서에서는 정확성과 효율성이 문제가 되지만, 원심적 독서에서는 정확성보다는 적절성이, 효율성보다는 창의성이 더 문제가 된다. 원래의 '정확한 의미'라는 것이 불투명하기 때문이다.

문학 텍스트 읽기의 방법으로 '동화(同化)'에 의한 방법과 '거리 두기'에 의한 방법을 들기도 한다. 이것은 텍스트의 인물에 자신을 투사하는 방법으로, 인물 중심의 이야기 제재에 적합한 읽기 방법이다. 하지만 인물이 분명하게 드러나지 않는 경우에는 그와 같은 방법을 쓰기 어렵다. 그런 글은 거기에 적합한 방법으로 읽어야 한다. 이 말은 문학 읽기의 방법이 목표뿐 아니라 글 자체의 특성에 따라서도 달라진다는 뜻이다.

4.3 아동문학 읽기

아동문학 읽기가 다른 텍스트 읽기와 다른 특징을 지닌다면, 그것을 활용한 언어 교육에서도 개성 있는 방법이 요구될 것이다. 그를 위한 활동을 몇 가지로 나누어 살펴보자.

4.3.1 음악 활동

음악은 특히 시의 영역에서 유용하다. 문학의 여러 갈래 중에서 음악적인 요소가 가장 강한 것이 시이기 때문이다. 실제로 동요는 음악과 함께 발전해 왔으며, 시는 언제든지 음악과 결합할 태세를 갖추고 있다.

4.3.2 미술 활동

미술 활동은 시간 예술인 문학을 공간 예술로 바꾸어 놓는 작업이다. 가장 단순한 형태는 이야기의 한 장면을 상상하여 그리는 것이지만, 텍스트 전체의 이미지를 하나의 추상적 이미지

로 표현하는 것과 같은 복잡한 형태도 있다. 동일한 모티프가 문학과 미술 양면에 나타나는 경우도 자주 보이는데, 그럴 경우 문학 감상과 미술 감상은 사실상 같은 활동이 된다.

4.3.3 연극 활동

아동문학의 한 갈래로 극문학이 있다시피, 연극은 전통적으로 문학과 가장 관련이 깊은 예술이었다. 특히 연극은 문학, 음악, 무용, 미술, 의상, 마임 등이 복합된 종합 예술이다. 어떤 작품을 연극으로 효과적으로 표현하였다면 그 작품에 대해 충분한 이해가 이루어졌다고 보아도 된다. 또한 연극은 개인보다는 집단 예술에 더 가깝기 때문에, 아동간의 상호작용이 매우 활발하게 일어난다. 텍스트를 해석하고 역할을 분담하여 연극으로 구현하는 활동을 통해 아동들은 종합적인 문학 행위를 경험할 수 있다.

4.3.4 게임 활동

게임은 아동의 본능 중 하나이다. 지식이나 기능과 관련되는 게임(예를 들면 주인공 알아맞히기나 이어질 내용을 상상하기)을 통해 아동의 흥미를 유발하고, 그 흥미를 그대로 문학 활동으로 이끌어갈 수 있다. 수수께끼는 전형적인 게임 활동의 하나로, 그 자체가 문학인 동시에 문학 읽기의 사전 활동으로 활용할 만하다. 또 문학 텍스트를 읽은 후에 게임을 할 수도 있다.

4.3.5 글쓰기 활동

글쓰기는 독서의 최종 도착점이다. 글쓰기로 수렴하지 않는 읽기란 사실상 반쪽 짜리 읽기일 뿐이다. 어린이의 문학 능력, 독서 능력은 쓰기를 통해 객관적으로 표현된다.

4.3.6 구연(口演) 활동

구연에는 낭송이 포함된다. 구연은 아동 상호간의 공감대를 형성해 주고, 텍스트 해석력을 높이며, 성취감과 즐거움을 준다. 구연은 또한 교사에게는 아동의 읽기 과정을 확인할 수 있는 기회가 되고, 스스로의 노력에 대해 보상받는다는 느낌을 준다. 구연을 자주 하면 할수록 아동의 흥미는 높아진다. 단, 구연 방법에 대한 교육과 소극적인 어린이에 대한 대처 방안이 전제되어야 한다.

4.3.7 토론 활동

토론 활동은 문학 읽기에서 가장 복합적인 활동이다. 아동은 비평가가 되어 토론할 수도 있고, 텍스트 속의 인물이 되어, 혹은 작가가 되어 토론할 수도 있다. 검사-변호사와 같은 제3의 인물을 설정한다면 토론이 더욱 활성화된다.

4.3.8 그룹 활동

아동은 적절하게 조직된 그룹 활동을 통해 읽기를 심화할 수 있다. 이 때 교사는 그룹을 조직하고 그룹의 독서 계획을 세우며 읽기 과정에서 그룹 구성원이 상호 작용하는 과정을 주의

깊게 관찰하고 조절해야 한다. 이러한 활동을 통해 아동은 혼자만의 읽기가 아닌, 사회 구성적 관점에서의 읽기에 숙달될 수 있다.

4.3.9 자유 독서 프로그램

자유 독서는 자유롭게 선택하여 읽기, 혼자 힘으로 읽기, 여가 선용을 위해 읽기, 집에 있는 책 읽기 등의 개념으로 쓰인다. 그러나 자유 독서라고 해서 교사가 전혀 관여하지 않는 것은 아니다. 아동의 자발적인 참여를 이끌어내고 그 과정을 잠재적으로 조절하는 역할이 필요하다.

4.3.10 통합적 프로그램

문학은 언어사용의 측면에서 읽기와 밀접하게 연관된다. 어린이가 문자에 친숙해지도록 하는데 문학보다 더 좋은 것은 없다. 하지만 초기 단계에서는 문자만 가지고 접근하기보다 듣기·말하기·쓰기 및 음악·미술·연극과 같은 다른 활동과 병행하는 것이 효과적이다. 언어 활동과 유희 활동, 예술 활동, 사회 활동 등의 통합을 통해 문학 읽기가 더욱 효과적으로 이루어질 수 있다.

4.3.11 이 외에도 다음과 같은 구체적인 활동을 들 수도 있다.

1) 문학 게시판 활동
2) 이야기 이어가기
3) 녹음하여 듣기
4) 책(작품) 알아 맞추기 퀴즈
5) 등장 인물에 대한 스무 고개식 문답
6) 일기 속에 문학 작품 이름 하나씩 나타내기
7) 모의 인터뷰
8) 판매원 놀이
9) 팀 해석
10) 등장 인물과 대화 나누기
11) 작품에 대한 광고 만들기
12) 본래의 결말과 다른 결말 맺기
13) 한 이야기에 다른 삽화(揷話) 첨가하기
14) 책(문학 작품) 추천하는 편지 쓰기
15) 소집단 독후감 보고서
16) 극본 만들기 ....

5. 제2언어로서의 한국어 교육을 위한 아동문학 작품 목록

문학교육의 장기 프로그램은 결국 '어떤 텍스트를 어떤 순서로 읽힐 것인가'의 문제로 귀착된다. 문학도서 목록의 작성은 교사의 문학관과 교육관을 구현하는 과정이며, 목록 자체를 통해 문학교육의 목적과 방향이 드러나게 된다. 정전(正典, Canon)을 답습하는 것은 안전하기는 하지만 교사의 의도를 충분히 반영하기에는 미흡하다.

문학 작품의 선정 및 배열은 어린이의 심리·언어적 발달 단계와 작품 자체의 구조에 따라 이루어져야 한다. 그 기준은 남녀에 따라 다르고 지역에 따라 다르며, 문화적 배경에 따라 다르다. 극단적으로는 매 어린이마다 별도의 기준으로 책을 정해 줘야 한다. 따라서 보편적으로 읽어야 할 작품과 개별적으로 읽어야 할 작품을 구분하여 프로그램을 계획하는 것이 좋다.

작품 선정에서 언어 발달을 고려할 때 참조할 수 있는 지표로는 표 1, 표 2와 같은 것이 있다. 이러한 지표를 바탕으로 텍스트의 길이, 사용된 어휘, 문장 구조, 구성의 복잡도, 주제의 추상성, 인쇄상의 가독성, 일러스트, 편집 효과, 제본과 장정 등을 고려하여 계열성(sequence)을 지니도록 하여야 한다.

표 1. 언어 구조면에서의 발달 지표(이인섭, 1986)

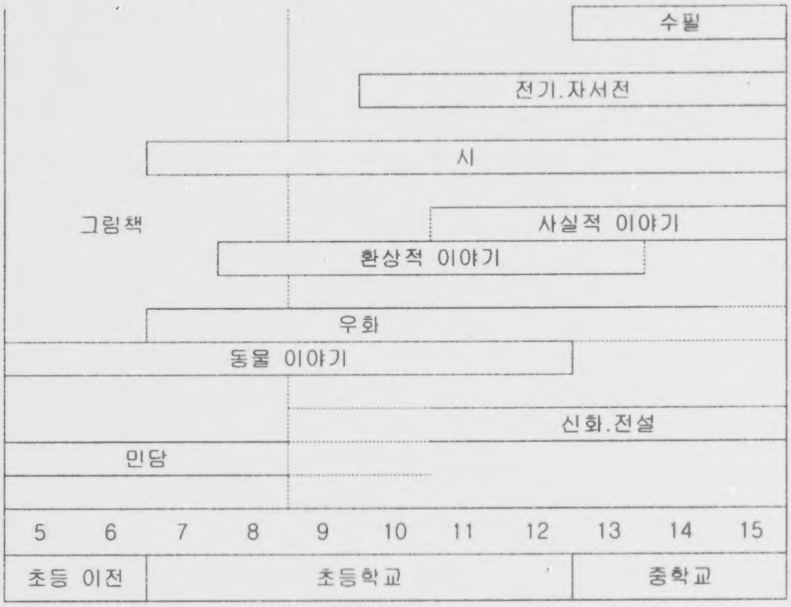
연 령	언 어 발 달
1세 전후	○한 낱말을 발화한다. ○한 낱말을 다양한 기능으로 구사한다.
2~3세	○초기 단문, 또는 수를 발화한다. ○단문의 나열이 가능하다. ○초기 복문을 발화한다.
3~4세	○구문에서 행위의 주체가 누구인지 안다. ○피동 구문을 구사한다. ○사동 구문을 구사한다.
5~6세	○'~지 아니하다/~지 못하다'형의 부정문을 구사한다. ○모든 동사와 어미를 옳게 사용한다.
7~8세	○국어의 기본 구문을 이해한다. ○경어법을 올바로 구사한다.
8~9세	○동심 구조와 이심 구조를 구별한다. ○문맥에 따라 어휘 어미가 달라지는 것을 안다.
9~11세	○문장 변형 조작이 가능하다. ○문장 접속의 논리적 의미를 이해한다. ○이중 부정의 의미를 이해한다. ○관계절 변형을 할 수 있다.
10~12세	○시상, 존비, 관용구의 일치 여부를 안다. ○문장의 성분 분석이 가능하다. ○사동, 피동의 조작이 능숙하다.

표 2. 언어 기능 면에서의 발달 지표(이인섭, 1986)

연령	언어 발달
1~2세 전후	○ '엄마', '아빠' 등과 같이 주변 인물을 호출한다. ○ 장난감이나 물건 이름을 말한다.
2세 이후	○ 친구 이름을 부른다.
3세	○ '나'를 객관화한다. ○ 노래를 부른다. ○ 어른에게 인사말을 한다. ○ 간단한 말, 심부름을 한다.
4세	○ 열까지 수를 센다. ○ 색깔 이름을 구별하여 사용한다. ○ 원인, 결과로 말할 수 있다. ○ 밖에서 놀던 일을 보고한다. ○ 존댓말을 구사할 수 있다.
5세	○ 여러 사람 앞에서 의견을 말할 수 있다.
6~8세	○ 그림 동화책을 읽을 수 있다. ○ 만화를 볼 수 있다.
8~9세	○ 일기를 쓸 수 있다. ○ 어린이 신문을 읽을 수 있다.
9~10세	○ 위인전을 읽을 수 있다. ○ 언어 사전을 사용할 수 있다. ○ 친구나 친척에게 편지를 쓸 수 있다.
11~12세	○ 소설을 읽을 수 있다. ○ 자기 의견이나 주장을 조리 있게 쓸 수 있다. ○ 일반 신문이나 잡지를 읽을 수 있다.

특히 발달 단계에 따른 장르를 고려하여야 하는데, 이와 관련해서는 아래 표 3의 견해를 참조할 만하다.

표 3. 발달 단계에 따른 문학 장르의 계열성(위승우, 1999)



5.1 작품 목록의 예[1]

* 심조원, **<누구야 누구>**, 보리, 1998, 26.5×25.5cm, 23쪽.

어린이들이 친숙하게 느끼는 동물 이야기를 다루었다. 어떤 스토리보다는 의성어를 익히는 데 초점이 있으며, 민화풍의 그림이 충실하다. 병아리, 오리, 강아지, 고양이, 생쥐, 돼지, 염소, 소가 울음소리를 따라 차례차례 나타나는 설정이 재미있고, 마지막에 그들을 묘사한 의성어, 의태어가 한꺼번에 나온다. 《도토리 자연 그림책》 시리즈 중의 한 권으로, 다른 책들도 모두 권할 만하다. /K~1, ★★

* 위광원 엮음, **<꿀꺽꿀꺽 술장수와 덥적덥적 술장수>**, 한국어린이육영회, 1995, 21×19.5cm, 27쪽.

전래 동화 한 편을 책 한 권으로 다루었다. 이야기 구조가 간단하고 상황이 유머러스하여 어린이들이 쉽게 이해할 수 있다. 그림도 단순하게 그려 저학년 어린이의 눈높이에 맞추었고,

---

[1] K와 숫자는 작품의 언어적 발달 수준 나타낸다. 별표는 문학 작품으로서의 작품성에 대한 판단이다. 검은 별 세 개가 만점이고, 하얀 별은 검은 별의 1/2이라고 보면 된다. 여기에 뽑은 작품들은 모두 일정 수준 이상의 문학성을 지닌 것들이지만, 일반적인 평가와 저자의 개인적인 기준에 따라 다시 한 번 등급을 부여했다.

글자도 큼직큼직하며, '덥적', '꿀꺽'과 같은 글자는 다른 색깔로 처리하여 글자 지도에도 활용할 수 있도록 하였다. 이 시리즈는 전체 10권으로 구성되어 있는데, 얇고 부담이 없어 활용하기에 좋다. 다만 시리즈 제목이 《전래 동화를 이용한 쉬운 책》이라면서 전래 동화는 4편밖에 안 된다. /K~1, ★

* 윤구병, <**우리끼리 가자**>, 보리, 1997, 25.5×22.5cm, 25쪽.
철학 교수 윤구병이 쓴 계절 동화 시리즈의 한 권. 봄에는 꽃과 곤충을, 여름에는 채소와 집짐승을, 가을에는 곡식과 새를, 겨울에는 들짐승의 겨울나기를 테마로 삼았다. 이 책은 그 중 겨울 편으로, 곰의 겨울잠, 다람쥐의 도토리 갈무리, 멧돼지와 너구리와 족제비의 먹이 찾기, 토끼와 노루와 산양의 겨우살이에 대해 간단하게 다루었다. 글 내용은 평범하지만 연필로 그린 흑백 세밀화가 매우 좋다. 짐승들의 걷는 모습을 묘사한 의태어도 한꺼번에 여러 개 나와 있다. /K~1, ★★

* 전호태, <**고구려 나들이**>, 보림, 1995, 26×25cm, 33쪽.
어린이에게 전통 문화를 알기 쉽게 보여주기 위해 기획한 책. 두 어린이가 고구려 고분에 들어갔다가 벽화 속 인물의 안내로 여러 벽화를 구경하는 형식으로 되어 있다. 어린이의 모습은 귀엽게, 벽화의 모습은 원작에 흡사하게 그렸으며, 책 말미에 실제 벽화의 사진을 실었다. 《솔거 나라》로 이름 붙인 이 시리즈는 한지, 떡, 옹기, 장승, 김치, 고인돌, 물감 등의 전통 문화와 전통 로켓, 해시계, 갯벌 등의 전통 과학, 단군 신화를 비롯한 우리 신화 등을 골고루 다루고 있으며, 아직도 계속 출판중이다. /K~1, ★★☆

* 조문현, <**다 어디로 갔니?**>, 동아출판, 1994, 22×25cm, 33쪽.
어린이들이 언어에 흥미를 느낄 수 있도록 기획한 책. '고양이에게 생선 가게 맡긴 격'이라는 속담과 동음이의어를 활용한 의사소통 상황을 설정하여 재미를 준다. 예를 들면 가자미가 '나 가자' 했더니 가오리가 '나도 가오리' 하며 나갔다는 식이다. 제본과 장정도 좋고 그림도 익살맞다. 이 시리즈는 인지, 사회성, 정서, 탐구력, 언어 영역으로 구성되었으며, 언어 영역은 다시 수준에 따라 낱말 3권, 의사전달 3권으로 구성되었다. 이 책은 그 중 의사전달 영역의 마지막 권이다. /K~1, ★★

* 최숙희, <**팥죽할머니와 호랑이**>, 보림, 1997, 21.5×26cm, 32쪽.
널리 알려진 옛날 이야기를 한 권으로 출판했다. 민화풍으로 표현한 호랑이 그림이 인상적이지만, 저학년용으로는 글자가 약간 작은 게 흠이다. 15권으로 된 《옛 이야기 그림책》 시리즈 중의 하나로, 나머지 책들도 제본과 장정이 모두 좋다. /K~1, ★☆

* Burton, Virginia Lee/홍연미 옮김, <**작은 집 이야기**>, 시공사, 1993, 25× 23.5cm, 44쪽.
1943년 Caldecott Honor 수상작을 한국어로 옮긴 것으로, 장정이나 그림은 모두 원본 그대로다. 한적한 시골의 작은 집이 도시화 과정에서 도시 속의 폐가로 방치됐다가 다시 전원으

로 돌아가는 이야기로, 자연 속에서의 소박한 삶을 강조하고 있다. 내용도 아름답고 그림도 훌륭하다. 이 책을 포함해서 국내에 번역된 책을 영어본과 번역본을 비교하며 읽으면 제2언어 교재로서 활용도가 높을 것이다. Caldecott Honor 수상작은 다수 번역돼 있다. /K~1, ★★☆

* 김수미·유인, <**우리나라 옛날 이야기**>, 1994, 22.5×30cm, 111쪽.
재미와 교훈을 동시에 줄 수 있는 옛날 이야기를 어린이 수준에 맞게 각색하여 실었다. 판형이 크고 지질도 좋지만 책이 두꺼워 어린이들이 다루기에는 좀 불편하다. 그림도 다양한 편이지만 그림의 질이나 글자 배치는 다소 떨어진다. 하지만 널리 알려진 작품들을 한 권에 모아 놓아, 어린이의 흥미에 따라 적절하게 선택하여 활용할 수 있다. 실린 작품은 '혹부리 할아버지', '매 맞는 돌장승', '소금을 만드는 맷돌', '나무꾼과 선녀', '호랑이와 곶감', '북두칠성이 된 형제들', '당나귀 알', '꾀 많은 토끼', '우렁이 색시', '방귀 시합', '춤추는 호랑이', '은혜 갚은 까치', '해님 달님', '빨강 부채 파랑 부채'의 14편이다. /1~2, ★☆

* 이우경, <**금방망이 은방망이**>, 한국프뢰벨, 1997, 26.5×19.5cm, 31쪽.
흥부 놀부와 마찬가지로 형제간 우애를 강조한 전래 동화. 한글과 영문 번역을 함께 실어 대조하며 읽을 수 있게 했다. 일러스트 전문가인 이우경의 그림이 좋다. <흥부와 놀부>, <당나귀 알>, <말하는 남생이>도 이 시리즈로 나와 있다. /1~2, ★★

* 김장성, <**세상이 생겨난 이야기**>, 사계절, 1998, 16.5×22.5cm, 111쪽.
한국의 대표적인 천지 창조 신화를 묶어 놓았다. '미륵님이 만든 세상', '소별왕과 대별왕', '큰 사람 장길손', '나무 도령', '설문대 할망'의 다섯 편이 실려 있다. 우리 신화나 전설이 대체로 아기자기한 데 비해, 스케일이 크고 호쾌한 작품들이다. 구어체의 부드러운 율문도 아름답고 글씨도 적절하다. /1~3, ★★☆

* 권정생, <**강아지 똥**>, 길벗어린이, 1996, 23×24cm, 29쪽.
너무나 널리 알려진, 현대 아동 문학의 대표작. 교과서에도 실려 있으며 여러 출판사에서 여러 번 출판되었는데, 아쉽게도 그림이 좋은 책을 찾기가 어렵다. 세상에서 가장 하찮은 강아지 똥이 어떻게 민들레꽃으로 피어나는가 하는 이야기를 단순하고도 쉽게 풀어 나간 작품이다. 작품이 짧아도 주제는 만만치 않다. /1~3, ★★☆

* 손춘익, <**구름 아래 묻어 둔 보물**>, 중앙일보사, 1995. 18×23.5cm, 149쪽.
《어린이 고전 마당 시리즈》 5권 중의 하나. '제 꾀에 넘어간 욕심쟁이', '달걀과 바꾼 송아지' 등 21편의 전래 동화가 실려 있다. 하나하나의 작품은 짧게 각색되어, 저학년 어린이에게 읽히기 좋다. 그림도 좋은 편이지만, 제본이나 장정은 평범하다. /1~3, ★☆

* 위기철, <**쿨쿨 할아버지 잠 깬 날**>, 사계절, 1998, 16.5×22.5cm, 130쪽.
《논리야 반갑다》 시리즈로 유명한 위기철의 창작 동화 모음집. 모두 8편의 동화가 실려 있는데, 어린이들의 일상 생활과 유리되지 않으면서도 하나하나가 모두 아름답다. '꽃담이'라는 어린이를 주인공으로 하여 4편이 실려 있는 1부는 주로 가족간의 사랑이 주제가 되고, 2부는 진실한 삶이 무엇인가 하는 테마로 엮어 놓았다. 책 제목이 된 '쿨쿨 할아버지 잠 깬 날'은 문명 비판적인 요소가 강하고 조금 긴 편이다. /1~3. ★★☆

* 김태영, <**초록반 아이들**>, 김영사, 1989, 15×22.5cm, 268쪽.
유치원 원장 출신의 작가가 글을 쓰고 틈틈이 유치원 어린이들이 그린 컷이 들어가 있는 책. '까치, 번데기, 세세미, 짜가사리, 카멜레온, 땅콩, 호박벌, 오소리'로 이름 붙인 아이들의 대화, 일기, 편지, 꾸민 이야기 등을 기록한 형식이다. 한 꼭지는 길어야 두 쪽을 넘지 않는데, 그렇게 짧은 글 속에 어린이들의 천진난만한 생각과 상상력이 담겨 있어 저절로 미소를 짓게 한다. 꼭지마다 한두 쪽밖에 안 되기 때문에 뽑아서 활용하기 쉽다는 장점도 있다. 등장 인물은 유치원생이어도 담은 생각이 크다. /1~4. ★★

* 강태형 엮음, <**한국 전래 동화 - 홍길동**>, 웅진출판, 1989, 22×27.5cm, 31쪽.
너무나 잘 알려진 허균의 작품. 내용을 줄이고 문체를 고쳐서 저학년용으로 다시 만들었다. 내용을 좀 과하게 줄였다 싶지만 그림은 무난하다. 이 시리즈로 우리 고전 소설이 여러 편 개작되어서 나왔다. 중·고학년용으로는 인간사에서 나온 이주홍의 <소년 홍길동>도 괜찮다. /2~3. ★☆

* 김광연·안정숙, <**땡이의 그림 일기**>, 화랑디자인, 1997, 20.5×21cm, 97쪽.
부부 작가가 한 사람은 글을 쓰고 한 사람은 그림을 그렸다. 어른이 썼지만 어린이 시점으로 되어 있다. 어린이 시각으로 본 세계가 일기 형식을 빌어 펼쳐진다. 활자가 좀 작은 듯하지만 그림이 좋다. /2~3. ★★

* 김명수, <**달님과 다람쥐**>, 우리교육, 1995, 17×20.5cm, 175쪽.
<월식>, <하급반 교과서> 등으로 만해문학상을 수상한 시인의 창작 동화집. '현오의 눈사람', '고슴도치와 두더지', '불룩이와 초록이', '민숙이의 뽑기 반지', '엄마의 저고리', '혜리의 여름방학', '밤과 대추와 감들이의 어른 자랑', '재만이와 찹쌀떡', '돌멩이의 꿈', '추운 날에 오신 손님', '달님과 다람쥐'의 11편이 실려 있다. 책 제목이 된 '달님과 다람쥐'는 다람쥐 '다돌이'와 '다봉이'를 주인공으로 하여 진정한 우정과 생태계 파괴 문제를 다루고 있다. /2~3. ★☆

* 과학아이, <**달나라로 떠난 여우원숭이**>, 두산동아, 1997, 15.5×22.5cm, 187쪽.
어린이를 위한 창작 과학 동화. 창작 그룹 '과학아이'가 《동물 나라 친구들》 이란 이름으로 기획했다. 전체 6권으로 3권은 저학년용, 3권은 고학년용인데, 저학년용이 더 초점을 잘 맞춘 듯하다. 이 책은 그 중 저학년용으로서 10편의 이야기가 실려 있다. 대기·토양·수질 등의

각종 오염, 무분별한 개발과 남획, 지구 온난화, 생태계 파괴 등의 문제를 동화 형식으로 풀어 가고 있다. 또, 각 작품이 끝날 때마다 간단한 생각거리를 주어 어린이들의 창의적인 사고를 유도한다. /2~3, ★☆

- 노경실, <**동화책을 먹은 바둑이**>, 사계절, 1997, 16.5×22.5, 138쪽.

어린이의 일상 생활에서 끌어온 창작 동화집. 꾸중을 듣고 꿈을 꾸는 얘기를 그린 '새가 된 내일이', 집안 살림 때문에 나름대로 돈을 벌어 보려고 호박잎을 따다 파는 얘기를 그린 '호박잎', 책장을 다 찢어서 삼켜 버린 강아지 얘기를 그린 '동화책을 먹은 바둑이' 등 10편이 실려 있다. 주제가 따스하고 글도 쉽다. /2~3, ★☆

- 우리누리, <**꼬마 미르의 세상 사는 이야기**>, 한뜻, 1995, 18×23.5cm, 180쪽.

어린이 문학 창작 집단인 '우리누리'의 작품. '미르'라는 어린이가 태어나는 장면에서 시작해서 초등학교 2학년인 현재의 이야기를 재미있게 그리고 있다. 할머니와 동생, 삼촌까지 포함된 가족 이야기는 물론 학교에서의 이야기, 친구들 이야기까지 담았다. 유머러스한 그림도 재미있는데, 아쉽게도 단색이다. /2~3, ★★

- 이동렬, <**아기도깨비가 너무 심심해서...**>, 예림당, 1994, 15.5×23cm, 123쪽.

전래 동화에서 자주 등장하는 도깨비를 현대 사회로 옮겨 놓은 이야기. 7장으로 구성되어 있으며, 장마다 독립성을 지녀 따로따로 읽어도 된다. 그러면서 전체적으로는 하나의 이야기가 되도록 구성하였다. 가족 문제, 우정, 도시 문제, 인간의 본성 등의 문제를 도깨비의 눈으로 재구성하여 쉽게 접근할 수 있게 하였다. 그림이 허술한 듯하면서도 재미있다. 저자는 전업 작가로서 이외에도 20여 권의 책을 냈는데, 대체로 무난하다. /2~3, ★

- 원유순, <**날아라 풀씨야**>, 웅진출판, 1998, 17×22cm, 159쪽.

어린이의 일상 생활을 동화로 표현했는데, 독특한 점은 각 작품마다 우리 야생초 한 가지씩을 이야기의 핵으로 삼았다는 점이다. 작품이 끝나면 아예 그 작품에서 다룬 풀에 대한 설명까지 붙여 놓았다. 그래서 동화를 읽으면서 자연스럽게 자연과 국토에 대한 애정을 기를 수 있게 되어 있다. 만일 의도적으로 이런 주제를 다루었다면 재미가 없었겠지만, 그런 의도를 보일 듯 말 듯 뒤에 숨긴 것이 저자의 재주다. 실린 작품은 10편으로, 바랭이풀, 괭이밥, 미나리와 미나리아재비, 강아지풀, 쇠비름, 애기똥풀, 나도냉이, 싱아, 땅꼬마와 별꽃, 소리쟁이에 관련된 이야기들이다. 제본과 장정도 풋풋하고, 단색이지만 그림도 좋다. /2~4, ★★☆

- 서정오, <**꽁지 닷 발 주둥이 닷 발**>, 보리, 1996, 15.5×21.5cm, 127쪽.

우리 옛날 이야기를 두루 모아 놓은 책이다. 문자 위주로 되어 있지만 작품마다 2~3 컷씩 나오는 그림도 전통적인 맛을 살려 어린이들이 좋아한다. 단색인 것이 좀 아쉽다. 특이한 것은 책이면서도 구수한 구어체로 썼다는 점이다. 그래서 글자에 미숙한 어린이라도 어른이 읽어 주면 재미있게 감상할 수 있다. 실린 작품은 '신기한 나뭇잎', '호랑이 잡은 피리', '꽁지

닷 발 주둥이 닷 발', '노루가 된 동생', '지리산 사냥꾼 아들', '복 덩어리 총각', '신돌이, 선돌이, 부돌이', '여우 누이', '꼭두각시와 목도령', '고생 바가지'의 10편이다.
이 책은 《옛 이야기 보따리》 시리즈 중의 한 권이다. 이 시리즈는 모두 10권으로 구성되며, 주제별로 묶여 있다. 실린 작품이 풍부하고 문체와 그림도 친근해서 널리 읽힌다. 그 중 동물 이야기를 다룬 7권(떼굴떼굴 떡 먹기)과 8권(호랑이 뱃속 구경)은 저학년에, 은근한 유머를 다룬 5권(나귀 방귀)과 스토리가 강한 전설을 다룬 10권(아기장수 우투리)은 고학년에 적합하다. 시리즈의 나머지 책들도 모두 권할 만하지만, 글자가 많기 때문에 저학년의 경우에는 직접 읽게 하기보다 읽어 주는 것이 좋을 것 같다. /2~5. ★★★

* 서정윤 외, <**다섯 아빠 이야기**>, 국민서관, 1997, 15.5×22.5cm, 215쪽.
<홀로 서기>의 서정윤, <아름다운 사랑>의 박덕규, <모닥불>의 안도현, <너는 눈부시지만 나는 눈물겹다>의 이정히, 그리고 권태현의 다섯 시인이 모여서 만든 창작 동화집. 이들은 모두 같은 고등학교 문예반 출신으로, 각각 5편씩 총 25편의 글을 썼다. 아버지로서 자식들에게 들려주고 싶은 이야기가 '사랑과 이해', '자연과 정서', '지혜', '성장', '생활 이야기'라는 다섯 테마로 분류되어 있다. 필자들의 관심과 처지가 서로 달라 독자 수준이나 작품의 질이 다양하므로 필요에 따라 뽑아 써야 한다. 저학년용과 고학년용을 구분하지 않는 등, 글 내용에 비해 책의 하드웨어는 좀 답답한 느낌이 든다. /2~5. ★★

* 한국글쓰기연구회, <**엄마의 런닝구**>, 보리, 1995, 15.5×211.5cm, 206쪽.
현장 교사들의 모임인 '한국글쓰기연구회'가 펴낸 어린이들의 글 모음집. 자연, 동물, 식물, 가족, 생활로 나누어 주로 경상남북도의 어린이들이 직접 쓴 시를 모았다. 아동 창작인 만큼 시들이 단순하면서도 어린이의 삶을 잘 보여주는 장점이 있다. 어린이끼리 쓰는 말이나 사투리 등도 크게 바꾸지 않고 그대로 실어 더욱 생생하다. 제본과 장정은 평범함 편. 한길사에서 나온 <큰길로 가겠다>도 이와 비슷한 책이다. /2~6. ★★☆

* 심후섭 외, <**3학년에 맞춘 눈높이 학습 동화**>, 대교출판, 1997, 15×22.5cm, 240쪽.
학교 학습을 위해 동화를 활용한 책. 김병규, 이규희, 심후섭, 소중애, 김자환, 박상재 여섯 사람이 쓴 18편의 창작 동화가 실려 있다. 매 쪽마다 아래 부분에 '어려운 낱말 해설'이 있고, 각각의 작품이 끝나면 '이야기 속에 담긴 뜻', '함께 생각해 보아요' 란을 두어 토의나 자율 활동을 할 수 있게 했다. 이 시리즈는 1학년부터 6학년까지 모두 나와 있으며, 각 학년이 창작 동화 1권, 전래 동화·세계 명작·이솝우화 1권으로 되어 전체 12권이다. 전체적인 느낌은 교과서와 비슷하다고 보면 된다. /3~4. ★

* 조성자, <**송이네 여덟 식구**>, 현암사, 1990, 15.5×22.5cm, 160쪽.
'송이'라는 어린이의 가족 이야기. 아빠, 엄마와 2남 4녀의 형제가 주인공이다. 60년대를 배경으로 어린이의 눈에 비친 세상 이야기가 살갑게 펼쳐진다. 가족 어야기뿐 아니라 친구 이야기, 마을 이야기 등을 고루 다루었고, 인물 소개에서 시작하여 가족 전체가 이사가는 이야

기까지 하나의 시퀀스를 갖고 있다. <겨자씨의 꿈>을 비롯한 이 작가의 다른 작품들도 믿을 만하다. /3~4. ★☆

- 강소천, <**나는 겁쟁이다**>, 신구미디어, 1992, 15×22.5cm, 250쪽.

동요, 동화 모두에서 일가를 이룬 필자의 창작 동화집. '꿈을 찍는 사진관', '꽃신을 짓는 사람', '나무야 누워서 자거라' 등 어른들에게도 익숙한 작품을 비롯하여 총 18편이 실려 있다. 생활 속의 따뜻한 정을 그린 작품이 많은데, 아무래도 요즈음의 눈으로 보면 배경이나 주제가 오래된 느낌이 난다. /3~5. ★☆

- 박윤규, <**호랑이 눈썹으로 세상을 보니**>, 둘넥키드, 1998, 15×22.5cm, 193쪽.

《가정 교육을 위한 옛이야기 마당》 시리즈 10권 중의 하나. 우리 나라의 신화, 전설, 민담 등을 골고루 다루었다. 각각의 이야기가 끝나면 '함께 생각해 봐요' 란을 두어 몇 가지 질문을 준다. 대체로 교훈적인 내용, 지혜와 상상력을 기르는 내용, 우정과 사랑에 관한 내용이 주를 이룬다. 시리즈 제목 그대로 교육적 의도가 강한 책. /3~5. ★★

- 방정환, <**사랑의 선물**>, 신구미디어, 1992, 15×22.5cm, 252쪽.

'어린이'라는 말을 처음 만든 방정환 선생의 동화집. 주로 옛날 이야기에서 모티브를 가져와 현대 동화로 개작한 작품들로, 해학과 인정이 넘치는 이야기들이다. '양초 귀신', '이상한 샘물', '두더지의 혼인', '호랑이 형님' 같은 작품은 교과서에 실려 널리 알려졌고, 이제는 고전이 된 '만년 셔츠', '옛날 학교 이야기'와 같은 작품이 실려 있어 어른들도 보면 추억에 젖을 수 있다. 25편의 작품이 4장으로 나뉘어 묶여 있다. 이 시리즈에는 강소천, 마해송, 박목월과 같은 유명 작가들이 망라되어 있는데, 대체로 믿을 만하다. /3~5. ★★

- 곽재구, <**아기참새 찌꾸**>, 국민서관, 1992, 15.5×21.5cm, 251쪽.

80~90년대에 가장 인상적인 시를 발표한 시인이 쓴 창작 동화. 리처드 바크의 <갈매기>를 연상시키는 작품이지만, <갈매기>가 순수한 갈매기의 세계를 다룬데 비해 이 작품은 참새를 통해 인간의 모습까지 보여준다는 점에서 더 폭이 넓다. '초원의 개척자'라는 뜻의 이름을 가진 아기 참새 '찌꾸'가 비행술을 익히고 인간과 교류하면서 영원한 마음의 고향인 초원을 찾아가는 과정을 그렸다. 그 과정에서 진정한 용기와 우정, 사랑의 의미를 배워 가는 모습은 찌꾸가 단순한 참새가 아니라 모든 '가치 있는 존재'들의 대명사라는 점을 알게 한다. 장정과 제본 모두 괜찮지만 글꼴이 낯설어 익숙해지는데 시간이 걸린다. 중간 중간 나오는 시도 필자의 다른 시에 비해 단순한 편이며 결말 부분이 약하다는 약점이 있다. 참고로, 국민서관의 이 시리즈는 한양출판에서 판권을 인수하였으므로 혼동하지 말 것. /3~6. ★★★

- 이청준, <**할미꽃은 봄을 세는 술래란다**>, 열림원, 1995, 18×20.5cm, 77쪽.

임권택 감독이 만든 <축제>라는 영화 속에 극중극으로 삽입되었던 이야기다. 할머니가 늙어서 차차 돌아가시는 과정을 '은지'라는 손녀의 시각에서 따뜻하게 서술하였다. 할머니가 나이

를 먹어 몸집도 작아지고 정신도 없어지는 과정을 손녀딸에게 나이를 나눠주어 다시 어려지기 때문이라고 해석하는 시각이 감동적이다. 단색으로 단순하게 그린 그림도 소박하지만, 장정이나 편집이 주제에 비해 지나치게 유아적인 느낌을 준다. '죽음'이라는 문제를 다루고 있으므로 접근을 잘 해야 한다. /3~6, ★★☆

- 강석경, <**인도로 간 또또**>, 한양출판, 1994, 15.5×21.5cm, 245쪽.

<숲 속의 방>으로 유명한 성인 작가가 어린이를 위해 쓴 장편 창작 동화. '또또'라는 어린이가 그림 공부하는 어머니를 따라 인도로 가서 겪게 되는 일을 그렸다. 인도 문화에 대한 이해를 바탕으로 인간과 자연에 대한 진한 애정이 담겨 있고, 나아가 자아 개념, 삶과 죽음에 대한 성찰, 종교 등의 문제도 다루고 있어 일종의 철학 동화이자 성장 소설이라고 할 수 있다. 하지만 그런 문제를 심각하지 않게, 재미있게 다룬 것이 이 책의 장점이다. 그림은 예쁘지만 글자가 작고 세벌식 타자체 같은 글꼴도 낯선 것이 아쉬움이라면 아쉬움. 이 시리즈에는 김용택, 김혜순, 곽재구 같은 전문 작가들이 대거 참여하여 청소년문학의 질을 한 단계 높인 것으로 평가된다. /4~6, ★★★

- 김염, <**호랑이는 산에서 내린다**>, 대교출판, 1994, 15.5×22cm, 342쪽.

연변 조선족 작가의 대표작. 1992년 연변 조선족 자치주 창립 40돌 우수 작품상 수상작이다. 자그마한 조선족 학교의 '뽈차기대(축구부)'가 여러 어려움을 겪으면서도 마침내 현 대회에서 우승하는 과정을 그렸다. 그 안에 자치주 조선족의 민족주의, 여성 지도 교사의 열정과 사랑, 대원들 간의 갈등과 우정 등이 차곡차곡 담겨 있다. 구성이나 주제, 문체는 30년쯤 전의 <섬마을 개구리>를 생각하면 된다. '뽈차기'나 '채색 테레비(컬러 TV)' 같은 낯선 말도 많지만, 남한에서 찾아보기 어려운 옛 표현들을 생생하게 접할 수 있는 장점도 있다. 중국 내 소수 민족 문학이라는 점에서 미국 이민 사회를 돌아볼 기회도 준다. /4~6, ★☆

- 김용택, <**옥이야 진메야**>, 한양출판, 1996, 15.5×21.5cm, 261쪽.

현장 교사이자 <섬진강>으로 유명한 시인 김용택이 쓴 장편 창작 동화. 아름답고 소담스런 남도의 자연 묘사가 뛰어나고, 그 안에서 자라는 어린이의 모습이 서정적이면서 쓸쓸하게 그려져 있다. 시인이 쓴 동화답게 시적 표현이 자주 나타난다. '진메 마을'은 필자가 태어나 자란 곳으로, 전쟁 직후 빨치산의 딸인 소녀가 어머니와 함께 이사오는 데서 이야기가 시작된다. 그 '옥이'와 화자인 '나(민우)'를 중심으로 일어나는 여러 사건과 헤어지기까지의 이야기가 기둥 줄거리가 된다. 그 안에 때묻지 않은 자연과 아름다운 우리 전통, 사라져 가는 우리말에 대한 사랑을 가득 담았다. 시리즈의 다른 책과 마찬가지로 그림과 모든 것이 좋지만 글자꼴이 좀 낯설다. /4~6, ★★★

- 이청준, <**옹고집이 기가 막혀**>, 파랑새, 1997, 15×21.5cm, 129쪽.

고전 소설을 어린이용으로 다듬은 작품. 이름 그대로 자기만 알고 남을 생각하지 않던 고집쟁이 '옹고집' 영감이 자기와 똑같은 분신이 나타나면서 갖은 고생을 하다가 개과천선한다는

내용으로, 최근의 인간 복제와도 연관지어 생각할 수 있다. 이청준은 이 시리즈로 '흥보가', '수궁가', '심청가', '춘향가'의 판소리들도 어린이용 소설로 다듬어서 내놓았다. 모두 깔끔한 장정에 가끔 나오는 그림도 개성 있는데, 다만 쪽당 글자 수가 너무 많고 어린이용으로는 표현이 조금 어려운 감이 있다. / 4~6, ★★

* 정채봉, <**오세암**>, 창작사, 1986, 13×18.5cm, 209쪽.
정채봉의 동화 모음집이다. 교과서에 실려 있는 '신호등 속의 제비집'과 '오세암'이 널리 알려져 있는데, 그 중 '오세암'은 영화로도 번안되어 만들어졌다. 설악산 오세암에 얽힌 전설을 극화한 것으로, 순수한 어린이야말로 바로 부처임을 잘 보여준다. 스님을 '머리카락 씨만 뿌려져 있는 사람'이라고 하거나 승복의 재색을 '맛없는 국 색깔'이라고 하는 묘사도 신선하고, 눈에 보이거나 보이지 않는 모든 것과 대화를 나누는 아이의 마음도 가슴에 와 닿는다. 다섯 살 짜리 아이가 눈 쌓인 암자에 혼자 떨어져서 겨우내 관음보살의 젖을 먹으며 지냈다는 전설은 잘 살렸지만, 후반부에 가면서 좀 풀어지는 느낌이 있다. 《창비 아동문고》로 이름 붙인 이 시리즈는 대체로 내용은 좋은데 제본과 장정, 지질, 그림이 모두 구태의연한 단점이 있다. 동쪽나라에서 나온 <세상에서 가장 아름다운 이야기>에도 실려 있으므로 권할 만하다. /4~6, ★★★

* 권정생, <**몽실언니**>, 창작과비평사, 1984, 12.5×18.5cm, 271쪽.
한때 드라마로도 만들어져 널리 알려진 장편 소년 소설. 해방 직전에 태어난 '몽실'이라는 다리 저는 소녀가 가난한 가정 형편과 전쟁으로 황폐해진 인심 속에서 반쪽씩 피가 섞인 세 동생과 함께 힘겹게 살아 나가는 모습을 그렸다. 불구인 몽실의 몸은 마찬가지로 불구인 한국 현대사의 단면을 그대로 보여준다. '몽실 언니...'로 끝나는 마지막 장면이 인상적이며, 소년 소설도 리얼리즘을 추구할 수 있다는 가능성을 보여주었다. 출판된 지가 오래 되어 책 자체는 답답한 느낌을 준다./ 5~6, ★★★

* 박상률, <**봄바람**>, 사계절, 1997, 14.5×22.5cm, 216쪽.
호남 지방의 섬마을에 사는 '훈필'이라는 소년을 내세운 성장 소설. 실제로 진도 출신인 작가가 시골 섬마을의 인심과 생활 모습을 정감있게 그렸다. 거렁뱅이지만 소리를 잘하는 '꽃치', 훈필이 남몰래 좋아하는 여학생 '은주'와 '서울 가시내', 가출한 훈필을 섬으로 돌려보내는 목포의 밥집 아줌마, 시집갔다가 미쳐서 돌아온 '은주 고모', 통속적이면서도 소박한 선생님 등, 살아 움직이는 인물 묘사가 뛰어나다. 감칠맛 나는 남도 사투리로 이어지는 대화도 생동감 있다. 문체나 분위기는 서정적이면서도 리얼리즘 정신을 잃지 않는다. /5~6, ★★☆

* 신현복, <**현복이의 일기**>, 한길사, 1987, 226쪽.
1972년생인 필자가 초등학교 5~6학년 때 쓴 일기를 모은 책. 예전의 <저 하늘에도 슬픔이(이윤복)>를 떠올리게 하지만, 그보다는 훨씬 건강하다. 이미 10년이 지났다는 한계가 있기는 해도, 어린이가 직접 쓴 일기라는 점에서 어린이 독자에게 공감을 줄 만한 내용이 많다. 꼭지

마다 한두 쪽으로 끝나므로 따로 뽑아서 활용하기도 좋다. 제본이나 장정은 10년 전 수준을 생각하면 된다. /5~6, ★☆

• 이이화, <**겨레의 역사를 빛낸 사람들. 7**>, 한길사, 1994, 16×23cm, 166쪽.
역사적 인물들의 간단한 전기를 모아 놓은 책. 그러나 인물의 위대한 업적만을 나열하거나 기존의 평가를 그대로 따르는 데 그치지 않고, 두 사람씩 묶어서 비교하면서 객관적인 시각에서 인물을 평가하고자 하였다. 예를 들면 이순신과 원균을 나란히 놓고 이순신의 위대성을 설명하면서도, 두 사람이 갈등을 겪게 된 데에는 이순신의 잘못도 있다는 점을 부각시키는 식이다. 또한 그 동안 위인전 목록에서 소외되었던 인물을 발굴하여 소개하는 데도 주력했는데, 대조영이라든지 김개남, 여운형, 서양갑 같은 선 굵은 인물들을 높게 평가하고 있다. 이러한 서술에는 필자인 이이화의 역사관이 강하게 배어 있음을 알 수 있다. 이 시리즈는 전체 7권으로 기획되었으며, 각 권마다 독특한 기준에 따라 인물을 선정하여 어린이들의 역사관을 바로잡는 데 노력을 기울였다. 지질과 인쇄는 좋은 편이지만 그림은 평범하다. /5~6, ★★☆

참고 문헌

강인언, 김영숙. (1992). 『유아문학교육』. 양서원.
김경중. (1994). 『아동문학론』. 신아출판사.
노명완 외. (1990). 『언어와 교육』. 한국방송통신대학.
박민수. (1993). 『아동문학의 시학』. 양서원.
박상재. (1998). 『한국 창작 동화의 환상성 연구』. 집문당.
박춘식. (1988). 『아동문학의 이론과 실제』. 학문사.
박화목. (1993). 『아동문학 개론』. 민문고.
석용원. (1992). 『아동문학 원론』. 학연사.
손동인. (1984). 『한국 전래 동화 연구』. 정음문화사.
위승우. (1999). 『초등학교 문학교육과정의 내용 계열성 연구』. 인천교육대학교 대학원.
유경환. (1979). 『한국현대동시론』. 배영사.
유창근(1994). 『현대 아동문학론』. 동문사.
이경우 (편). (1996). 『총체적 언어-문학적 접근을 중심으로』. 창지사.
이상금, 장영희. (1986). 『유아문학론』. 교문사.
이상현. (1976). 『한국 아동문학론』. 동화출판.
이오덕. (1974). 『시정신과 유희 정신』. 창작과비평사.
이원수. (1987). 『아동문학 강의』. 일지사.
이인섭. (1983). 『아동의 언어 발달』. 개문사.

이재철. (1983). 『아동문학의 이론』. 형설문화사.
전원범. (1993). 『한국 전래 동요 연구』. 두손출판사.
최지훈. (1991). 『한국 현대 아동문학론』. 아동문예.
하청호, 심후섭. (1994). 『아동문학』. 정민사.
로버트 화이트헤드. (1992). 『아동문학교육론』. 신헌재 편역. 범우사.
문학과교육연구회. (1998). <아동문학과 아동문학 교육>. 『문학과 교육 5』. 한국교육미디어.

2. 각론

- 한국어의 문장 구조
- 재미 한인 어린이의 한국어 문장 구조의 습득
- 영어-한국어 이중언어사용 아동의 한국어 어휘 습득 및 어휘 지도
- 한국어 음운론—한국어와 영어의 대조 분석
- 한국어-영어 이중언어를 구사하는 아동들의 발음인지와 발음산출에 대한 연구
- 한국어-영어 이중언어사용 아동들의 한글 철자법 인지도 조사

한국어의 문장 구조:
영어의 문장 구조와 비교하여

조수근, 하와이대학교 언어학과

1. 서론: 한국어 문장 구조의 특징

한국어는 문장 구조상 몇 가지의 특징이 있다. 첫째, 한국어의 문장은 목적어가 주어의 뒤에 나오고 동사는 문장의 끝에 위치하는 '주어-목적어-동사'의 어순을 갖는다. 둘째, 이런 어순을 갖는 터키어, 몽고어, 일본어 등의 언어들이 대부분 그러하듯 한국어의 문장에서도 대개 형용사, 부사 등의 수식어는 자신이 수식하는 명사, 동사 등 피수식어의 앞에 나온다. 셋째, 한국어 문장은 주어나 목적어가 연달아 두 개 이상 나올 수 있으며, 어떤 경우는 주어나 목적어가 생략된 채 사용될 수 있다. 넷째, 한국어의 문장은 명사와 동사에 각각 조사나 서법 어미 등의 문법적인 요소가 달라붙는 교착어로서의 특징도 가지고 있다. 마지막으로 한국어의 문장은 대화 중에 언급되는 사람이나 대화 상대방에 대해 다양한 존대의 방식을 잘 표현할 수 있다는 특징이 있다.

다음의 글에서는 한국어의 여러 가지 문장 구조들을 그에 호응하는 영어의 문장 구조와 비교해 가면서 위에서 언급한 한국어 문장 구조가 갖는 특징들을 좀 더 자세히 살펴보도록 하겠다.

2. 한국어의 문장 구조

2.1 어순(word order)과 조사(case marker)

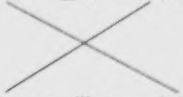
한국어 문장의 기본 구조는 아래의 예문 (1a)에서처럼 '주어-목적어-동사'의 어순을 갖는다. 그러나 문장 끝에 위치하는 동사를 제외한 나머지 요소들은 문장 내에서 그 위치가 비교적 자유롭다. 따라서 (1a)의 문장은 주어 *영희가*와 목적어 *철수를*의 어순을 바꿔 (1b)의 문장처럼 쓸 수 있다. 그리고 이 경우 (1a)와 (1b)의 문장은 같은 의미를 갖는다.

(1) a. 영희가 철수를 보았다.
주어 목적어 동사

b. 철수를 영희가 보았다.
목적어 주어 동사

한국어와는 달리 영어는 (2a)처럼 목적어가 동사의 뒤에 나오는 '주어-동사-목적어'의 어순을 가지며, 이 어순은 엄격히 지켜진다. 다시 말해 한국어처럼 주어와 목적어의 어순을 바꿀 수 없다는 말이다. 따라서 예를 들어 (2a)의 문장에서 주어 *John*과 목적어 *Steven*의 어순을 바꾸면, 즉 주어 *John*을 동사의 뒤로 보내고 목적어 *Steven*을 동사 앞에 놓으면, (2b)의 문장처럼 *Steven*은 주어가 되고 John은 목적어가 되어 (2a)와 (2b)는 다른 뜻을 갖는 문장이 되어 버린다.

(2) a. John likes Steven.
주어 동사 목적어



b. Steven likes John.
주어 동사 목적어

한국어의 예 (1)에서 보듯, 한국어는 각각의 문장 성분(sentential constituent), 즉 여기서는 *영희*와 *철수*라는 명사에 그것이 주어인가 목적어인가 등의 문장 내에서의 문법적인 역할(grammatical role)을 나타내는 *-이/가*(주격 조사)나 *-을/를* (목적격 조사)과 같은 격조사(case marker)가 붙는다(즉, *영희-가*와 *철수-를*처럼).[1] 따라서 문장 성분들의 어순이 변하여도 문장 내에서 그 역할은 조사에 의해 고정되어 변하지 않으므로 문장의 의미는 그 구성 성분의 위치 변화에 상관없이 변하지 않는다.

여기에 반하여, 영어는 문장 성분의 문법적인 역할이 한국어처럼 격조사에 의해 표시되지 않고, 동사에 대한 위치에 따라 표시된다. 다시 말해, 문장 성분이 동사의 앞에 오면 주어라는 문법적인 역할이 주어지고, 동사의 뒤에 오면 목적어라는 문법적 역할이 주어진다. 예로, (2a)에서 명사 *John*은 동사 *likes*의 앞에 위치하므로 주어이며 명사 *Steven*은 동사의 뒤에 오므로 목적어가 되는 것이다. 그런데, (2a)에서 주어였던 *John*은 (2b)의 문장에서는 동사의 뒤에 오므로 목적어가 되고 (2a)에서 목적어였던 *Steven*은 (2b)에서는 동사의 앞에 와 주어가 되므로 (2a)와 (2b)는 그 의미가 다르게 되는 것이다.

---

[1] 주격 조사는 앞의 말이 자음(consonant)으로 끝날 때는 *-이*가 사용되고(예, **그림**이), 모음(vowel)으로 끝나면 *-가*가 사용된다(예, **나비**가). 목적격 조사의 경우는 앞의 말이 자음으로 끝나면 *-을*을(예, **사탕**을), 모음이면 *-를*을 사용한다(예, **커피**를).

어순과 관련되어 한국어는 수식어가 자신이 수식하는 피수식어 앞에 위치한다는 특징을 또한 보여준다. 다시 말해 소유 구조(possessive construction), 형용사(adjective), 관계절(relative clause), 부사(adverb)와 부가절(conjunctive clause)과 같은 수식어(modifier)는 다음의 예 (3)에서처럼 수식을 받는 피수식어(modified element)의 앞에 위치한다. (여기서 수식어는 굵은 글자체로 나타내고 피수식어는 밑줄을 그어서 표시했다.)

(3) a. 이것은 **나의** 책이다. (소유 구조)
b. 저 **아름다운** 산을 보아라. (형용사)
c. 이것은 **내가 제일 좋아하는** 꽃이다. (관계절)
d. 그 개는 **빨리** 달렸다. (부사)
g. **비가 오기 때문에**, 집에 있겠다. (부가절)

영어의 경우는 소유 구조와 형용사의 경우에는 (4a)와 (4b)에서 보듯 한국어처럼 피수식어 앞에 위치하나 관계절, 부사, 부가절의 경우에는 (4c), (4d), (4e)처럼 피수식어 뒤에 위치한다.

(4) a. This is **my** book. (소유 구조)
b. Look at that **beautiful** mountain. (형용사)
c. This is the flower **that I like most**. (관계절)
d. That dog ran **fast**. (부사)
e. I will stay at home, **because it is raining**. (종속 접속절)

2.2 겹주어(double nominative)와 주어 생략(null subject)

한국어에는 아래 (5)의 예에서처럼 주어가 연달아 2개 이상이 나오기도 한다.

(5) a. **영희가 손이** 예쁘다.
b. **시계가 엘진이** 좋다.

(5a)에서는 나란히 쓰인 두 개의 주어 사이에 전체와 부분(whole-part)의 관계가, (5b)에서는 부류와 일원(class-member)의 관계가 있음을 알 수 있다. 주어뿐만 아니라 목적어 역시 (6)에서처럼 연달아 나타나는 일이 있는데, 위의 주어에서 본 것과 같은 환경에서 일어난다.

(6) a. 친구들이 **나를 등을** 밀어 무대에 서게 했다.
b. 엄마는 **생선을 고등어**를 샀다.

또한 한국어는 주어가 없이도 문장이 가능하다. 사실, 한국어는 주어뿐만 아니라 목적어 등 문장의 주요 구성 성분이 없이도 문장이 가능한데, 이 경우 대개 말하는 사람은 듣는 사람이 대화하는 문맥(context)에서 충분히 그런 문장을 이해할 것이라 생각하기 때문이다. 예로, (7a)의 질문에 대해 주어나 목적어가 생략된 (7b)와 (7c), 그리고 주어와 목적어가 둘 다 생략된 (7d)의 문장이 가능하다. (여기서 생략된 말은 괄호로 표시됨.)

(7) a. 영희가 순희를 만났니?
b. 예, (영희가) 순희를 만났어요.
c. 예, 영희가 (순희를) 만났어요.
d. 예, (영희가) (순희를) 만났어요.

영어의 경우에는 (7a)에 대한 대답으로 주어 *she*와 목적어 *her*가 사용된 (8)과 같은 문장이 필요하다.

(8) Yes, **she** met **her**.

2.3 한국어의 동사 구조

우리는 위의 어순과 조사 편에서 한국어는 영어와 달리 명사 뒤에 그것이 주어인가 목적어인가 등의 문법적인 기능을 나타내는 조사가 뒤에 첨가됨을 보았다((9)의 예에서처럼).[2]

(9) 영희+**가** (주격 조사) 철수+를 (목적격 조사) 보았다.

여기에서는 (10)의 예에서 볼 수 있는 것처럼 동사 뒤에 여러 문법적인 기능을 나타내주는 어미(suffix)가 동사에 연달아 달라붙는 현상에 대해 보도록 하겠다. 명사와 동사에 문법적인 기능을 나타내는 조사나 어미가 달라붙는 언어를 교착어(agglutinative language)라고 한다.[3]

(10) 교수님께서 떠나+**시**(주어 존대 어미)+**었**(과거 시제 어미)+**겠**(양태 어미)+**습**(청자 존대 어미)+**니**(직설법 어미)+**다**(서술 종결 어미)

---

[2] 문법적 기능이란 인칭(person), 성(gender), 수(number), 조사(case marker), 시제(tense), 서법(mood) 등의 문법적 범주가 갖는 기능을 말한다. 이런 문법적 범주들이 갖는 의미는 명사나 동사 등 주요 문장의 구성 성분이 의미하는 것하고는 다른데, 예를 들면 *기태는 공을 던지**었**다*에서 과거 시제를 표시하는 어미 -었은 문장에서 일어나는 동작이 과거에 일어났다는 것을 말하는 것으로 이는 명사 *공*이 *ball*을 의미하는 것하고는 다르다.

[3] 한국어의 형용사는 형용동사라고도 불리는데, 이는 영어와 달리 한국어의 형용사는 동사처럼 시제 등 여러 문법적인 요소가 연달아 나올 수 있기 때문이다.
예) 달이 **밝았겠어요**(밝+았+겠+어요).

(10)에서 *-시*(주격 존대 어미)는 화자(speaker)의 문장 주어 (즉, 교수님)에 대한 존경을 나타내며, *-었*(과거 시제 어미)은 문장에서 행위 *떠남*이 언제 일어나는가에 대한 시간을 나타내며, *-겠*(양태 어미 modal suffix)은 문장에서 이루어지는 행위에 대한 화자의 추측을 나타내며, *-습*(청자 존대 어미)은 화자의 청자(listener)에 대한 존경을 나타내며, *-니*(직설법 어미 indicative mood suffix)는 화자가 문장에서 이루어진 행위 *떠났음*을 하나의 사실로서 인식해 말하는 것을 나타내며, 끝으로 *-다*(서술 종결 어미)는 화자가 그 사실을 진술(statement)하고 문장을 끝냄을 나타낸다.

동사의 뒤에 많은 문법 형태가 한꺼번에 올 수 있는 한국어에 반해 영어는 (11)의 예에서처럼 동사에 직접 붙는 요소가 지극히 한정되어 있다.

(11) a. He look+**ed** at me. (past tense suffix)
b. They are play+**ing** soccer. (progressive suffix)

다음으로는 동사 뒤에 붙는 문법적인 형태를 제일 마지막에 오는 문법 형태인 문장의 종류와 말투를 동시에 나타내주는 문장종결어미부터 차례로 보아 나가겠다.

2.3.1 문장 종결 어미

위의 문장에서 본 *-다*(서술 종결 어미)와 같은 문장종결어미는 그것이 사용되어진 문장이 서술문(declarative)인가, 의문문(interrogative)인가, 명령문(imperative)인가, 그리고 제안문(propositive)인가를 나타내준다. (12)에 있는 예들은 문장의 종류에 따라 각각 다른 형태의 문장종결 어미가 사용되어지는 것을 볼 수 있다.

(12) 문장 종결 어미 (보통 말투(plain))
a. 철수는 영희를 보았**다**. (-다: 서술 종결 어미)
b. 철수는 영희를 보았**니**? (-니: 의문종결 어미)
c. (너는) 영희를 보**아라**. (-아라: 명령 종결 어미)
d. 자, 이제 영희를 보**자**. (-자: 제안 종결 어미)

문장 종결 어미는 문장의 종류뿐만 아니라 화자의 말투까지 나타내 주는데, (12)에서처럼 서술 종결 어미에 *-다*를, 의문 종결 어미에 *-니*를, 명령 종결 어미에 *-아라*를, 제안 종결 어미에 *-자*를 쓰는 것은 동시에 말투가 보통 말투(plain speech level)인 것을 나타내는데, 이 말투는 어른이 아이들에게, 또는 친한 어른사이에 사용된다. 그러나 학교에 입학하기 전의 아이들이 부모에게, 또는 일반적으로 친한 친구사이에 말을 할 때는 반말투(intimate speech level)를 사용하는데,[4] 이때는 (13)에서처럼 다른 문장 종결어미 *-아/-어*를 사용한다.[5]

---

[4] 반말은 'half-talk style'이라고도 불리는데 이는 말을 완전히 끝맺지 않음을 의미한다.

[5] 앞의 말이 양성 모음인 *ㅏ*나 *ㅗ*인 경우는 *-아*가 사용되나 (예, 좋아(좋+아)) 그 외의 경우(음성 모음)는 *-어*가 사용된다 (예, 먹어 (먹+어)). 단, 앞에 시제어미 *-었/-았*이 오는 경우는 예외적으로 -

(13) 문장 종결 어미 (반말투 intimate)
    a. 철수는 영희를 보았**어**. (-어: 서술 종결 어미)
    b. 철수는 영희를 보았**어**? (-어: 의문 종결 어미)
    c. (너는) 영희를 보**아**. (-아: 명령 종결 어미)
    d. 자, 이제 영희를 보**아**. (-아: 제안 종결 어미)

또한 어른들께는 공손한 말투(polite speech level)를 사용해야하는데 이때는 *-아요/-어요* 형태가 문장의 종류에 관계없이 두루 쓰이고(예, (14)), 공손한 말투에 격식을 갖추어 말해야 할 때는 *-습니다/-ㅂ니다*를 사용한다(예, (15)).6)

(14) 문장 종결 어미 (공손한 말투 polite)7)
    a. 철수는 영희를 보았**어요**. (-어요: 서술 종결 어미)
    b. 철수는 영희를 보았**어요**? (-어요: 의문 종결 어미)
    c. 영희를 보**아요**. (아요: 명령 종결 어미)
    d. 자 이제 영희를 보**아요**. (아요: 제안 종결 어미)

(15) 문장 종결 어미 (격식을 갖춘 공손한 말투 deferential)
    a. 철수는 영희를 보았**습니다**. (-습니다: 서술 종결 어미)
    b. 철수는 영희를 보았**습니까**? (-습니까: 의문 종결 어미)
    c. 영희를 보**십시오**. (-ㅂ시오: 명령 종결 어미)
    d. 자 이제 영희를 **봅시다**. (-ㅂ시다: 제안 종결 어미)

영어에서의 문장의 종류는 한국어처럼 문장 종결 어미로 표시되는 것이 아니라, (16a)처럼 서술문의 경우에는 주어와 동사가 존재하고 주어가 동사 앞에 나오며, (16b)에서처럼 의문문의 경우에는 흔히 'do'라는 운용소(operator)가 주어 앞에 나와 의문문임을 나타내며, 명령문의 경우에는 (16c)처럼 일반적으로 주어가 없으며 동사는 기본형이 쓰인다. 제안문은 (16d)에서처럼 *let's*를 문장의 앞에 사용한다.

(16) a. **Pauline gave** Tom a digital watch for his birthday. (서술문)
    b. **Did** Pauline give Tom a digital watch for his birthday? (의문문)
    c. **Give** Tom a digital watch for his birthday. (명령문)
    d. **Let's** go to the museum. (제안문)

---

*어*를 사용한다(예, 보았어 (보았+어)).

6) *-습니다*는 앞의 말이 자음으로 끝나는 경우에 (예, 먹습니다 (먹+습니다)), 그리고 *-ㅂ니다*는 앞의 말이 모음으로 끝나는 경우에 사용한다 (예, 봅니다 (보+ㅂ니다)).

7) *-아요/-어요*의 사용 방법은 위의 반말투 *-아/-어*에서의 *-아*나 *-어*의 경우와 동일.

영어는 한국어에서처럼 어른이 아이들에게, 아이들이 어른에게, 아이가 엄마에게 또는 친한 친구 사이에서의 경우들에서처럼 특별히 사용하는 다양한 말투를 나타내주는 문법 장치가 없다. 그러나 영어 문장은 격식(formality)에 따른 구분이 가능하다. 예를 들면 (17a) 보다는 (17b)가 더 격식을 갖춘 걸로 보여지는데 그 구별은 조동사의 차이에 기인한다.

(17) a. **Can** you tell me the way to the Safeway?
b. **Would** you tell me the way to the Safeway?

2.3.2 서법(mood)

서법(mood)이란 문장의 내용에 대한 화자의 심적 태도(mental attitude)를 나타내는 문법 범주를 말하는 것으로, 한국어에서 서법이란 좁은 의미에서는 문장이 표현하는 동작이나 상태를 사실로 인식하여 말하느냐(직설법 indicative), 또는 과거에 관찰, 경험한 사실을 회상하여 말하느냐(회상법 retrospective) 등의 서법(mood)만을 말하나, 넓은 의미에서는 문장이 표현하는 동작이나 상태를 가능성, 불확실성, 의도, 조건, 경고, 명령, 또는 희망 따위로 인식하느냐의 양태(modality)까지 포함한다. 한국어에서는 이런 다양한 양태성을 동사어미(verbal suffix)를 사용하여 표현한다.

(18) a. 영희는 옷을 입는다: 직설(영희가 옷을 입는 사실을 객관적으로 말함)[8]
b. 영희가 옷을 입**더**라: 회상(화자가 자신이 본 영희가 옷을 입은 사실을 회상하여 말함)
c. 만일 내가 가**면**, 너는 안 가겠니?: 가정(화자가 자신이 갈 것을 가정하여 말함)
d. 나는 지금 떠나**겠**습니다.: 의지(화자가 자신의 떠나겠다는 의도를 말함)
e. 학교에 빨리 가**라**.: 명령(화자가 청자에게 학교에 빨리 갈 것을 명령하여 말함)

(18a)와 (18b)는 각각 직설법과 회상법을 나타내는 서법 어미(mood suffix)가 서술문의 문장종결어미 *-다* 앞에 사용되어 있고, (18c)에서는 조건의 양태를 나타내는 양태 어미(modal suffix) *-면*이 종속절에 사용되었으며, (18d)에서는 의지를 나타내는 양태 어미(modal suffix) *-겠*이 사용되고 있다.[9] (18e)에서는 명령문에 사용되는 문장 종결 어미 *-라*가 명령의 양태를 나타낸다.

영어의 서법은 (19a)와 (19b)의 예처럼 양태(modality)의 경우에는 주로 can, may, must, will 등의 조동사가, 좁은 의미의 서법인 경우에는 (19c), (19d), (19e)의 예처럼 직설

---

[8] 직설법에는 (1)에서처럼 환경에 따라 -는, -ㄴ 또는 zero 형태('0'로 표시)가 사용된다.
(1) a. 먹는다(먹+는+다): 앞의 동사가 자음으로 끝날 때
b. 간다(가+ㄴ+다): 앞의 동사가 모음으로 끝날 때
c. 좋다(좋+0+다), 희다(희+0+다): 형용사가 앞에 나오는 경우

[9] 종속절에서는 문장의 종류와 말투를 나타내는 문장종결어미가 쓰이지 않는다.

법(indicative)에는 동사의 현재나 과거 같은 시제형을, 직설법이 아닌 가정법(subjunctive)이나 기원법(optative)에는 각각 동사의 원형이나 과거형을 사용하여 나타낸다.[10]

(19) a. Even expert drivers **can** make mistakes.: 가능성
b. You **may** borrow my bicycle if you wish.: 허락
c. We **reconsidered** the Council's decisions.: 직설법
d. I insist that the Council **reconsider** its decisions.: 가정법
e. God **save** the Queen.: 기원법

2.3.3 시제(tense)와 동작상(aspect)

2.3.3.1 시제(tense)

시제란 문장의 발화시(at the time of utterance)를 중심으로 사건이 일어난 시간이 현재인지, 과거인지, 미래인지를 표시하는 문법 형태를 가리킨다. 한국어에서는 시제 형태로 과거 시제 어미 *-었*이 있다.[11]

현재시제(아래의 예에서 '0'으로 표시 됨)는 (20)에서 보는 것처럼 일반적으로 사건시(time of event)가 발화시(time of utterance)와 일치되는 시간 표현으로, 한국어에는 사건의 현재 시간을 특별히 표시해주는 현재시제어미는 없다.

(20) a. 학생들이 **지금** 도서관에서 책을 읽는다. (읽+0+는+다)
b. 기태는 **요즘** 매우 바쁘다. (바쁘+0+다)
c. 저 학생은 **현재** 우리반 대표이다. (이+0+다)

(20a)에서 동사의 기본형은 *읽다*인데 여기에는 직설법을 나타내는 *-는*과 서술문이면서 보통 말투임을 나타내주는 문장종결어미 *-다*가 사용되고, 현재시제어미는 보이지 않는다. 현재시제는 (20)의 예처럼 현재와 관련된 시간부사(지금, 요즘, 현재)와 같이 자주 사용된다.

동사에 과거 시제 *-었*이 특별히 표시되지 않으면, 위에서 본 현재의 시간을 나타내는 것 외에 (21)에서처럼 일반적인 진리(universal truth)나 미래의 시간을 나타낼 수 있다.

(21) a. 지구는 태양의 주의를 돈다. (시제형: 현재, 실제 지시하는 것: 일반적인 진리)
b. 사람은 만물의 영장이다. (시제형: 현재, 실제 지시하는 것: 일반적인 진리)
c. 나는 내일 비행기로 간다. (시제형: 현재, 실제 지시하는 시간: 미래)

---

[10] 영어를 포함하는 인도 유럽 언어에서는 전통적으로 서법을 직설법(indicative mood), 가정법(subjuctive mood), 기원법(optative mood), 명령법(imperative mood) 등으로 나눈다.

[11] 변이형으로 *-았*, *ㅆ*이 있다. *-었*은 주로 앞의 말에 음성 모음(즉, ㅓ, ㅜ 등)이 있으면서 자음으로 끝난 경우에 사용되고(예, 걸**었**다), *-았*은 주로 앞의 말에 양성 모음(즉, ㅏ, ㅗ 등)이 있으면서 자음으로 끝난 경우(예, 잡**았**다)에 사용된다(앞에서 본 반말투 문장종결어미 *-아*/*-어*의 사용에서처럼 모음조화현상을 보임). 모음 *ㅆ*은 주로 앞의 말이 모음으로 끝난 경우에 사용된다(예, 갔다). 그러나 예외적인 경우가 많이 있다(예, 주**었**다, 왔다(< 오+**았**+다) 등).

과거시제는 일반적으로 사건시가 발화시에 선행하는 시간을 나타내는 장치이다. 과거시제는 분명히 동사에 -*었*으로 표시된다.

(22) a. 나는 어제 시를 한편 썼다. (쓰+었+다)
b. 나는 삼일 전에 월급을 받았다. (받+았+다)
c. 나는 그 날 퍽 고단하였다. (고단하+였+다)
d. 내가 그녀를 만난 것은 3년 전이였다. (이+였+다)

(22a)에서는 동사에(즉, 쓰-)에 음성 모음 'ㅡ'이 사용되었으므로 과거시제를 표시하는 것은 -*었*이며, 이에 반해 (22b)에서는 동사(즉, *받*-)에 양성 모음 'ㅏ'가 사용되었으므로 *았*으로 과거시제를 표시한다. (22c)에서처럼 동사가 *하다*인 경우 *였*으로 과거시제를 표시하며, (22d)에서 서술동사 *이다*의 경우도 *였*으로 표시된다.

미래의 시간을 표시하는 방법으로는 양태 어미(modal suffix) -*겠*을 사용한다.

(23) a. 내일도 바람이 **불겠**다. (미래 시간; 추측)
b. 제가 먼저 두**겠**습니다. (미래 시간; 의지)

(23)의 예들에서 -*겠*은 미래시간을 표시한다. 다시 말해, -*겠*을 보아 사건시가 모두 발화시 이후임을 알 수 있다. 그러나 -*겠*은 미래시간을 나타내는 것 외에 (23a)에서는 추측, (23b)에서는 의지라는 양태적 의미도 갖는다. 미래시간을 나타내는 것으로 -*ㄹ 것*도 쓰인다.

(24) 내일은 비가 **올 것**입니다.

영어에서 시제는 동사의 굴절로 표시하는데, 한국어와 비슷하게 현재 시제를 나타내는 특별한 장치는 없으며, 과거 시제는 -*ed*를 동사에 붙여 나타낸다.

(25) a. We live(live+0) near Toronto.: 현재 시제
b. We lived(live+**ed**) near Toronto.: 과거 시제

한국어에서처럼 영어에서도 현재시제가 일반적 진리, 미래 시간을 나타내기도 한다.

(26) a. Light travels faster than sound.: 일반적인 진리
b. The train arrives at 7:30 this evening.: 미래 시간

영어에서 미래의 시간을 나타내기 위하여 여러 장치가 사용되는데 주로 양태 조동사가 많이 사용된다.

(27) a. He **will** be here in half an hour.
b. Mary **is going to** lend us her camera.

2.3.3.2 상(aspect)

시제는 동사의 동작이 발화시를 기준으로 이전, 현재 또는 이후라는 한 시점으로 정의되는데 반하여, 상이란 동사의 동작이 시작되었는가, 계속 진행중인가, 아니면 완료되었는가, 또는 반복되는가 등의 양상을 일정한 형태로 표시하는 것을 말한다. 상은 동사의 어미로 뿐만 아니라 동사가 두 개 연결된 복합 동사(complex predicates)의 형태에 의해서도 표시된다.

완료상(perfective aspect)이란 과거에 일어났던 사건이 말하는 시점과 관련을 맺고 있는 것을 말하는 것으로, 과거시제를 표시하는데 쓰이는 *-었*이 다시 사용되는데 이는 현재완료 또는 미래완료를 나타낸다. 과거완료, 과거의 경험 또는 과거의 과거(대과거)를 나타내기 위해서는 과거 시제형 *-었*을 반복한 *-었었*을 사용한다.[12] 전자의 경우는 과거시제형과 완료형의 형태가 *-었*으로 같으므로, 단순한 사간을 나타내는지 상까지 포함해 나타내는지는 문장이 사용되는 문맥(context)과 문장에 사용되는 시간을 나타내는 부사를 살펴서 보아야 한다.

(28) a. 민자는 지금 떠났다. (떠나+ㅆ+다) (현재완료)
'Minca has just left'

b. 너는 내일 죽었다. (죽+었+다) (미래완료)
'You will have a hard time tomorrow'

c. 내가 역에 도착했을 때, 민자는 막 역을 떠났었다. (떠나+ㅆ+었+다) (과거완료)
'When I arrived at the station, Minca had just left.'

d. 너는 런던에 살았었니? (살+았+었+니) (과거경험)
'Have you ever lived in London?'

e. 내가 집에 도착했을 때, 영희는 학교에 갔었다. (가+ㅆ+었+다) (과거의 과거)
'When I arrived at home, Yonghi had gone to school.'

진행상(progressive aspect)은 *-고 있다*의 형태로 가장 많이 표시된다.

(29) a. 학생들이 도서관에서 책을 읽고 있다(읽+고 있다). (현재 진행)
b. 학생들이 도서관에서 책을 읽고 있었다(읽+고 있었다). (과거 진행)
c. 학생들이 도서관에서 책을 읽고 있겠다(읽+고 있겠다). (미래 진행)

---

12) 변이형으로 -았었, -ㅆ었이 있는데, 나오는 환경은 과거 시제 -었에서의 경우와 같다.

(29a)의 *-고 있다*는 동사 *읽다*에 붙어 동작의 진행을 표시하는데 이런 동작의 양상을 진행상이라고 한다. 이는 *읽고 있었다*, *읽고 있겠다*로 바꾸면 과거 진행상, 미래 진행상이 된다.

영어에서 상에는 완료상과 진행상이 있는데, 조동사를 동반하여 복합 동사의 형태를 보인다. 완료상은 *have* 조동사를 앞에 놓고 동사는 과거 완료형(past participle)을 사용한다. 진행상은 *be* 조동사를 앞에 놓고 동사의 형태는 현재 분사형(present participle)을 사용한다. 완료형과 진행형이 결합하여 사용되기도 한다. 영어는 한국어와 달리 시제, 상을 나타내는 장치가 뚜렷이 구분이 되어 있다. 그리고 시제는 항상 상에 앞서 표시된다(즉 시제-완료형-진행형 순으로).

(30) a. They **have** just **reached** here. (현재 완료)
b. We **were studying** Korean. (과거 진행)
c. I **will have been writing** a letter. (미래 완료 진행)

2.4 존대법(honorification)

사람이 말을 할 때는 여러 사람들이 관련되게 되는데, 다시 말해 문장 밖에는 말하는 이와 듣는 이가 있고, 문장 안에는 주어, 목적어 또는 부사어로 등장하는 사람이 있을 수 있다. 그 사람들간에 누가 더 존귀한가를 표시해 주는 문법적인 장치를 존대법이라고 하는데, 이 존대법은 한국어에 잘 발달하여 있다. 존대법은 *-(으)시*나 *-(스)ㅂ니다*와 같은 동사의 어미에 의해 표시하는 방법과 특별한 어휘를 사용해 표시하기도 한다.[13]

먼저 동사의 어미에 의해 표현하는 방법에는 첫째 문장의 주어를 높이는 방법이 있는데 이때는 *-(으)시*라는 동사어미를 사용한다. 이 때는 중립적인 주격 조사 *-이/-가* 대신 *-께서*를 사용한다. 둘째 듣는 사람을 높이거나 낮추는 법이 있는데 이때는 문장종결어미를 사용하여 높임의 정도를 보통(-다), 친근(-아), 공손(-아요), 격식을 갖춘 공손(-(스)ㅂ니다)등으로 표시할 수 있다.

(31) a. 어머니, 선생님께서 오십니다 (오+시+ㅂ니다).
b. 애들아, 저기 선생님께서 오신다 (오+시+ㄴ+다).
c. 어머니, 저기 철수가 와요 (오+아요).
d. 애들아, 저기 철수가 온다 (오+ㄴ+다).

(31a)에서는 화자가 문장의 주어인 *선생님*을 높이기 위해 *-시*를 사용하고, 자기의 말을 듣고 계시는 *어머니*를 높이기 위하여 서술문과 격식을 갖춘 공손한 말투를 동시에 나타내는 문장

---

[13] 앞에 말이 자음으로 끝나는 경우는 *-으시*가(예, 먹으시다) 사용되나, 모음으로 끝나는 경우는 *-시*가 사용된다(예, 가신다). 이와 똑같은 환경에서 각각 *습니다*와 *ㅂ니다*가 사용된다(예, 좋습니다, 갑니다).

종결어미 *-ㅂ니다*를 사용하였다. (31b)는 듣는 이가 친구들이기 때문에 청자를 높이지 않아, 서술문과 보통 말투를 나타내는 문장종결어미 *-다*를 사용하였다. 그러나 주어는 *선생님*이므로 *-시*를 사용하였다. (31c)에서는 문장의 주어는 높이지 않아도 되는 *철*수이지만 자기가 말하는 사람이 *어머니*이므로 이번에는 *어머니*를 공손히 친근하게 높이는 문장종결어미인, 서술문과 공손한 말투를 동시에 나타내는 *-아요*를 썼으며, (31d)에서는 문장의 주어도, 말을 듣는 이도 다 높일 필요가 없으므로, 문장종결어미 서술문과 보통 말투를 나타내는 *-다*를 썼다.

말하는 사람과 문장의 주어가 같은 경우는 주어 존대를 할 수 없는데, 다시 말해 말하는 사람이 자신을 상대보다 높여 말할 수는 없는 것이다. (*표시는 틀린 문장임을 나타냄.)

(32) 나는 오늘 사장으로서 여러분에게 한 말씀드리겠습니다/*드리**시**겠습니다.

주어를 높이는 데에는 주어의 나이, 사회적, 가족적 지위가 주로 작용하나, 화자와의 개인적 친분 관계 또한 중요하게 작용한다.

(33) a. 대통령이 오늘 담화를 발표하였다.
b. 대통령께서 오늘 담화를 발표하셨습니다.

(33a)는 대통령을 하나의 직업으로 보고, 대통령의 의무를 이행한 것으로 표현한 것이기 때문에 주어존대를 하지 않았지만 (33b)에서는 대통령을 직업으로서보다는 한 개인으로 보고 친밀감을 가지고 존경하여 *-시*를 사용하였다. 개인적인 친분 관계는 주어의 신체부분, 소유물까지도 높일 수 있게 한다.

(34) a. 우리 할아버지는 **수염이** 많으**시**다.
b. 선생님은 **살림이** 넉넉하**시**다.

특별한 단어를 사용하여 주어나 상대방을 높이는 방법도 있다. 주어를 높이는 말로 *먹다* 대신 *드시다*나 *잡수시다*, *자다* 대신 *주무시다*, 그리고 *죽다* 대신 *돌아가시다*나 *작고하시다* 또는 *별세하시다*가 사용된다. 아래의 예문 (35)에서 *먹습니다*는 그 사용이 부적절하다.

(35) 할머님이 빵을 드십니다/*먹습니다.

지금까지는 주어나 듣는 사람만을 높이는 방법을 보았는데, 목적어나 간접목적어를 높이는 방법도 있다. 이 경우 동사의 어미보다 특별한 단어가 사용된다. 직접목적어를 높이는 단어에는 *보다* 대신 *뵈다*, *보내다* 대신 *배웅하다* 등이 사용된다. 간접목적어를 높이는 단어에는 *주다* 대신 *드리다*, *말하다* 대신 *말씀드리다*, *묻다* 대신 *여쭈다*가 사용된다.

(36) a. 내가 선생님을 뵙고/*보고 오겠다.
b. 민자는 아버지께 커피를 드렸다/*주었다.

2.5 수동구문(passive construction)과 사동구문(causative construction)

2.5.1 수동구문

주어가 남에 의해 동작을 받는 문장을 수동구문(passive construction)이라고 한다. 한국어에서 수동 구문은 주로 (37a)처럼 동사에(주로 목적어를 필요로 하는 타동사) 수동 어미(-이, -히, -리, -기)를 붙여 표현되거나, (37b)처럼 동사에 또 하나의 동사 (지다)를 붙인 복합 동사의 형태로 표현된다.[14)]

(37) a. 그 도둑이 어제 경찰에 의해 잡히었다(잡+**히**+었+다).
b. 새로운 사실이 김박사 연구팀에 의해 밝혀졌다(**밝히**+어+**지었다**).

(37a)에서는 동사 *잡다*에 수동 어미 *히*가 붙어 수동 구문이 된 것이고, (37b)에서는 동사 *밝히다*에 동사 *지다*(become)가 붙어 (두 동사 사이에 *어*가 첨가되어 *-어 지다*의 형태로) 수동 구문이 되었다.

(37)의 수동 구문은 (38)처럼 각각에 상응하는 능동 구문(active construction)을 가지고 있다.

(38) a. 경찰이 어제 그 도둑을 잡았다(잡+았+다).
b. 김박사 연구팀이 새로운 사실을 밝히었다(밝히+었+다).

능동문과 수동문을 비교해 보면(편의를 위해 (37a)와 (38a)), 아래의 (39)에서 볼 수 있는 것과 같이, 첫째, 능동문에서의 목적어가 수동문에서 주어가 되어(그 도둑을 --> 그 도둑이) 문장 앞으로 이동하였으며, 둘째, 능동문의 동사는 수동문에서 수동어미가 붙은 동사로 대치되었으며(잡다 -->잡히다), 셋째, 능동문의 주어가 수동문에서는 *-에 의해서*라는 행위자 조사가 첨가되어 (경찰이 --> 경찰에 의해) 행위자로서 문장의 뒷 부분으로 (주어 뒤로) 이동되었음을 볼 수 있다.[15)]

[14)] 수동 어미는 동사의 바로 뒤에 위치하여, 그 위치가 주어 존경 어미 *-시*보다도 앞에 위치한다.
예) 선생님께서 개에게 **물리**시었다 (물+리+시+었+다)

[15)] 행위자 조사는 *-에*(비생물인 경우), *-에게*(생물인 경우 그리고 격식체에서), *-한테*(생물이고 비격식체인 경우), *-께*(사람이고, 존경을 나타내어) *-에 의해(서)*(생물, 비생물 모두, 매우 격식체에서)가 사용된다.

(39) 경찰이 어제 그 도둑을 잡았다.(능동문)
주어 목적어 동사

그 도둑이 어제 경찰에 의해 잡**히**었다.(수동문)
주어 행동자 수동형 동사

수동 어미는 (40)에서처럼 어느 정도는 앞의 동사가 무엇으로 끝나는 가에 따라 *-이*, *-히*, *-리*, *-기* 중의 하나가 선택되는데, *-이*는 모음이나 *ㅋ*, *ㅊ*, *ㅌ*, *ㅍ*과 같은 격한 자음 뒤에서, *기*는 *ㄴ*, *ㅁ*의 뒤에서, *-히*나 *-기*는 ㄱ, ㅈ, ㄷ, ㅂ과 같은 보통의 자음 뒤에서, *-리*는 동사가 *ㄹ*로 끝나는 경우에 쓰이는데, 이들에 대한 예외도 있다.

(40)

a. -이	b. -히	c. -리	d. -기
잠그(다)→잠기(다)	업(다)→업히(다)	끌(다)→끌리(다)	안(다)→안기(다)
보(다)→보이(다)	읽(다)→읽히(다)	자르(다)→잘리(다)	쫓(다)→쫓기(다)
덮(다)→덮이(다)	먹(다)→먹히(다)	부르(다)→불리(다)	믿(다)→믿기다

영어의 수동 구문은 동사를 과거분사형으로 만들고 앞에 *be* 동사를 놓는 복합동사 형태를 써서 만든다.[16]

(41) These books **were written** by Mary.

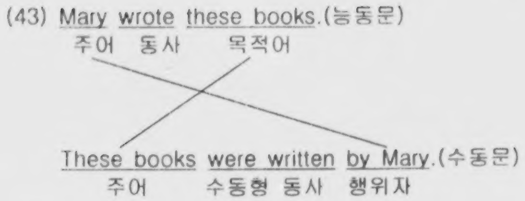
위의 예에서 수동문은 동사 *write*의 과거분사형 *written*에 *be* 동사의 복수 과거형인 *were*가 앞에 붙어 만들어 졌다. (41)의 수동문은 그에 호응하는 (42)과 같은 능동문이 있다.

(42) Mary wrote these books.

한국어의 능동문과 수동문의 비교에서 보았던 것들과 비슷한 사실들이 (43)에서 보여주는 것처럼 영어의 능동문과 수동문의 비교에서 보여지는데, 첫째, 능동문에서의 목적어 *these books*가 수동문에서는 주어가 되어 문장의 앞에 나와 있고, 둘째, 능동문의 동사는 수동문에서 수동태형으로 변하였으며(wrote → were written), 셋째, 능동문의 주어가 수동문에서는 *by*라는 전치사를 앞에 두어 (Mary → by Mary) 행위자로서 문장의 뒷부분에 나옴을 볼 수 있다.

---

[16] 한국어의 복합동사형의 수동태는 동사 뒤에 나오는 *-(어)지다*에 시제 등의 어미가 붙으나 영어에서는 동사 앞에 나오는 *be*동사에 시제나 완료 등이 붙는다.



(43) Mary wrote these books.(능동문)
주어 동사 목적어

These books were written by Mary.(수동문)
주어 수동형 동사 행위자

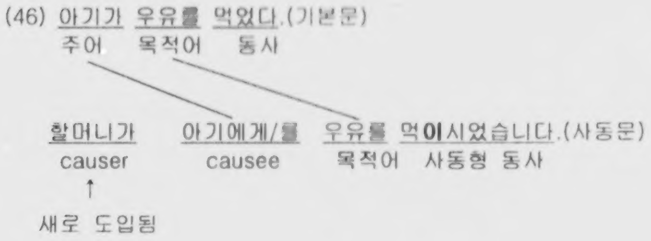
2.5.2 사동구문

A가 B로 하여 어떤 행위를 하게 하는 문장을 사동구문(causative construction)이라고 한다. 사동구문도 수동구문처럼 사동을 나타내는 어미(-이, -히, -리, -기)를 붙여 표현하거나 *-게 하다*라는 동사를 붙여 복합 동사의 형태로 표현된다.

(44) a. 할머니가 아기에게/를 우유를 먹**이**시었습니다(먹+이+시+었+습+니+다).
b. 선생님은 학생들에게/을/이 책을 읽**게 했다**(읽+게+하+였+다)

(44a)에서는 *먹다*라는 동사에 사동어미 *-이*가 첨가되어 사동구문이 되었으며, (44b)에서는 *읽다*라는 동사가 *-게 하다*를 취하여 사동구문이 되었다. 위의 사동구문은 (45)처럼 그에 호응하는 비사동 기본구문이 있다.

(45) a. 아기가 우유를 먹었다.
b. 학생들이 책을 읽었다.



(46) 아기가 우유를 먹었다.(기본문)
주어 목적어 동사

할머니가 아기에게/를 우유를 먹**이**시었습니다.(사동문)
causer causee 목적어 사동형 동사
↑
새로 도입됨

사동문과 기본문(여기서는 모두 타동사가 사용된 구문)을 비교해 보면(편의상 (44a)와 (45a)를 비교), (46)에서 볼 수 있는 것처럼 첫째, 사동문에는 기본문에 없는 새로운 주어(causer)가 도입되어 있으며(할머니가), 둘째, 기본문의 주어는 사동문의 간접목적어나 직접목적어(causee)가 되었으며(아이가 → 아이에게/를), 셋째, 기본문의 동사 *먹다*가 사동문에서는 *먹이다*로 대치되었다.[17]

---

[17] *-게 하다*의 사동문에서는 기본문의 주어가 사동문에서 간접목적어, 직접목적어, 또는 주어의 형태로 나타날 수 있다. 예) 할머니가 아이에게/를/가 우유를 먹게 하시었다.

목적어가 필요로 하지 않은 자동사나 형용사도 사동화될 수 있는데 이 때 기본문의 주어는 직접목적어가 된다.

(47) 자동사
  a. 우리가 얼음을 녹**이**었다(녹+이+었+다). (동사어미를 사용한 사동문)
  b. 우리가 얼음을/이 녹**게 했**다(녹+게 하다). (*-게 하다* 사동문)
  c. 얼음이 녹았다(녹+았+다). (기본문)
(48) 형용사
  a. 정부가 길을 넓**히**었다(넓+히+었+다). (동사어미를 사용한 사동문)
  b. 정부가 길을/이 넓**게 했**다(넓+게 하다). (*-게 하다* 사동문)
  c. 길이 넓었다(넓+었+다). (기본문)

자동사나 형용사의 경우에는 기본문의 주어가 동사어미 사동문에서는 직접목적어가 된다(얼음이 → 얼음을, 길이 → 길을), *-게 하다* 사동문에서는 직접목적어나 주어 모두 가능하다(얼음이 → 얼음을/이, 길이 → 길을/이).

앞서 (44)에서 사동문의 두 가지 형태(즉, 사동어미를 이용한 것과 *-게 하다*를 이용한 것)를 보았는데, 두 형태 사이에는 사동어미를 이용한 사동문이 즉각적(immediate)이거나 직접적(direct)인 사동의 의미를 나타내는데 반하여 *-게 하다*를 쓴 사동문은 간접적인 사동의 의미를 갖는다.

(49) 기본문
  a. 아이가 새 옷을 입었다.

  사동어미를 이용한 사동문(즉각적, 직접적)
  b. 엄마가 아이에게/를 옷을 입히었다.

  *-게 하다*를 이용한 사동문(간접적)
  c. 엄마가 아이에게/를/가 옷을 입게 했다.

(49)의 예에서, (49b)는 엄마가 직접 아이에게 옷을 입히어준 경우이고, (49c)는 엄마가 아이에게 옷을 입도록 설득 또는 허락했다는 의미를 갖게 되어, 전자의 경우는 아이가 옷을 입은 것이 확실하나 후자의 경우에는 아이가 옷을 입었는지의 여부가 확실하지 않다.

사동어미는 수동태와 같은 *-이, -히, -리, -기*가 사용되는데 약간의 형용사와 많은 수의 자동사와 타동사가 이 방식으로 사동화될 수 있다.[18] 이 중 몇몇의 경우는 수동태와 같은 모양을 하게 된다 (예, 빨다 → 빨리다(be sucked), 빨리다(let someone suck); 보다 → 보이다(be seen), 보이다(let someone see) 등).

---

[18] 사용 환경은 수동태에서 보았던 것과 같다.

(50)

형용사	자동사	타동사
높다 → 높**이**다	녹다 → 녹**히**다	보다 → 보**이**다
밝다 → 밝**히**다	웃다 → 웃**기**다	타다 → 태**우**다
늦다 → 늦**추**다	날다 → 날**리**다	넘다 → 넘**기**다

영어의 경우 사동문은 동사의 어미를 사용하는 방법이 아닌 동사 *make*나 *let*을 사용하는 복합동사의 형태를 갖는다. (*make/let*이 기본형인 일반 동사의 앞에 나옴).

(51) Harry **made** her leave.

(51)의 사동문 역시 그에 상응하는 (52)의 기본문을 갖는다.

(52) She left.

서로를 비교해 보면, (53)에서 보여주고 있는 것처럼, 한국어의 사동문과 마찬가지로, 사동문에서 새로운 주어(causer)가 도입되었으며(Harry), 기본문의 주어는 사동문의 목적어(causee)가 됨을 볼 수 있고(she->her), 마지막으로 동사 *make*가 동사 *leave*의 앞에 쓰임을 알 수 있겠다.

(53) She left.(기본문)
주어 동사

Harry made her leave. (사동문)
causer 사동 조동사 causee 동사(기본형으로 바뀜)
↑
새로 도입됨

2.6 의문문(questions)

의문문은 화자가 청자에게 질문을 하여, 대답을 구하는 문장으로, 한국어의 의문문에는 *예*나 *아니오*의 대답을 구하는 *예/아니오* 의문문과 누구, *무엇*, *어디에* 등의 의문사가 사용되어 이에 대한 구체적인 정보를(예, 철수가, 책을, 학교에서 등) 대답에서 구하는 의문사 의문문이 있다. 두 경우 모두 영어와 달리 주어와 동사의 어순이 바뀌지 않고 화자와 청자의 관계에 따라 적당한 의문문을 나타내는 문장종결어미를 사용하면 된다.

(54) *예/아니오* 의문문
a. 영희는 밥 먹었**니**? (응, 먹었어)

의문사 의문문
b. 선생님은 **어디에** 가셨습니**까**? (응, 집에 가셨다)

(54a)와 (54b)에 호응하는 서술문은 각각 (55a)와 (55b)이다.

(55) a. 영희는 밥을 먹었**다**.
b. 선생님은 **어디에** 가셨습니**다**.

(55b)와 (54b)를 비교해보면 (56)에서처럼 의문문과 서술문의 차이는 단순히 문장종결어미가 의문문의 종결어미가 사용되었는가 서술문의 종결어미가 사용되었는가의 차이만 있다.

(56) a. 선생님은 어디에 가셨습니다. (서술문 형태)
주어 부사어 동사

b. 선생님은 어디에 가셨습니까? (의문문 형태)
주어 부사어 동사

영어의 의문문도 크게 *예/아니오* 의문문과 *who, what, where* 등이 사용된 의문사 의문문으로 나누어 볼 수 있다.

(57) 예/아니오 의문문
a. **Is he** busy?
b. **Did Yonghee** have lunch?

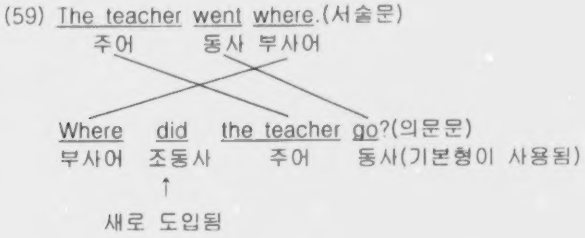
의문사 의문문
c. **Where did the teacher** go?

(57a), (57b)와 (57c)는 각각 그에 상응하는 평서문 (58a), (58b), (58c)로 바꾸어 볼 수 있다.

(58) a. He is busy.
b. Yonghee had lunch.
c. The teacher went where.

영어의 의문문은 한국어의 의문문과 비교해 첫째, 주어와 동사 사이에 자리바꿈이 이루어졌다: *예/아니오* 의문문(57a)는 (58a)의 서술문과 비교해 주어 *he*와 동사 *is*의 어순이 바뀌었는

데, *be* 동사가 아닌 다른 동사의 경우인 (57b)에서는 동사 *have*가 주어 *Yonghee* 앞에 나오는 것이 아니라 대신 동사 *do*가 주어 앞에 나와 마치 동사-주어 어순의 모습을 보인다(Did Yonghee...). 의문사 의문문 (57c)는 (57b)처럼 동사-주어의 모습을 보이며(...did the teacher...), 여기에 더하여 의문사 *where*가 문장의 제일 앞으로 이동하였다. (한국어의 의문사는 평서문 안에 있던 그대로의 위치에 있어 문장의 제일 앞에 나오지 않는다.) (57c)의 의문사 의문문이 어떻게 그에 상응하는 서술문 (58c)에서 도출되는지는 (59)에서 자세히 볼 수 있다.


(59) The teacher went where.(서술문)
주어 동사 부사어
Where did the teacher go?(의문문)
부사어 조동사 주어 동사(기본형이 사용됨)
↑
새로 도입됨

2.7 관계사절(relative clause)

관계절은 명사를 수식하여 주는 형용사의 역할을 하는 절로써(괄호 안의 절), 수식할 명사의 앞에 나온다. 관계절 안에는 수식 받는 명사(굵은 글씨체)와 호응하는 빈 공간(밑줄로 표시 됨)이 존재한다.

(60) a. [_____ 사과를 잘 먹는] **여자**는 피부가 곱다.
b. [순이가 _____ 잘 먹는] **사과**는 부사 사과이다.

(60a)는 관계절 *사과를 잘 먹는*이 명사 *여자*를 수식하는데, 관계절 안의 주어의 위치에 있는 빈 공간은 수식을 받는 명사 *여자*로 이해된다. (60b)에서는 관계절의 빈 공간이 목적어에 있는데, 이는 수식하는 명사 *사과*로 이해된다.

한국어의 관계절은 그 절의 제일 마지막 위치에 동사어미로서 앞에 나오는 동사가 자음으로 끝나느냐, 모음으로 끝나느냐에 따라 각각 *-은/-ㄴ*의 형태로 동사에 첨가되어 표시된다.[19] 이 동사어미 앞에는 서법어미, 시제, 존경어미가 나올 수 있다.

---

[19] *-은*은 앞의 말이 자음이 오는 경우(예, 먹는(먹+ㄴ+은)), -ㄴ은 모음이 오는 경우에 사용된다 (예, 먹던(먹+더+ㄴ)). 동사와 달리 형용사는 서법이 직설법이면 과거형의 시제가 쓰이지 않는다(예, *좋았은 'which was good'). 그러나 회상법과 예상법에서는 과거시제가 쓰인다(좋았던 'which was good', 좋았을 'which would be good').

(61) a. 잡수시는(잡수(동사)+시(주어존대어미)+ㄴ(직설법어미)+은(관계절어미))
b. 먹은(먹(동사)+었(과거시제)+ㄴ(직설법어미)+은(관계절어미)): **었+ㄴ+은>은**
c. 먹었던(먹(동사)+었(과거시제)+더(회상법)+ㄴ(관계절어미))
d. 먹을(먹(동사)+을(예상법)): 예상법이 앞에 나오면 관계절어미 *은/ㄴ*은 생략됨.

(62) [____ 사과를 잘 먹는/먹은/먹었던/먹을] 영희

따라서 (62)에서 *잘 먹는*이라고 하면 영희가 사과를 잘 먹는다는 일반적인 사실을, *잘 먹은*이라고 하면 과거에 잘 먹었다는 사실을, *잘 먹었던*하면 과거에 잘 먹었던 사실을 회상하여, 그리고 *잘 먹을*하면 잘 먹을 것을 예상하여 말하는 것이다.

영어의 관계절은 한국어와 달리 자신이 수식하는 명사 뒤에 위치하며 관계대명사가 관계절의 재일 앞에 나올 수 있다. 또한 동사에 자신이 관계절임을 나타내주는 한국어의 경우와 같은 어미가 붙지 않는다.

(63) a. **the man** [who ____ read the book]
b. **the book** [(that) the man read ____]

(63a)에서는 괄호 안의 관계절이 명사 *the man*을 뒤에서 수식하는데, 관계사 *who*가 관계절의 제일 앞에 나오고, 주어 위치에 수식 받는 명사 *the man*으로 이해되는 빈 공간이 온다. (63b)에서는 관계절이 *the book*을 수식하는데, 관계대명사 *that*은 관계절의 제일 앞에 선택적으로 쓸 수 있으며, 목적어의 위치에 *the book*과 호응하는 빈 공란이 나옴을 알 수 있다.

2.8 부정문(negations)

한국어의 부정문은 부사 *아니/안*이나 *못*을 동사의 앞에 쓰는 방법과, *아니다, -지 아니하다(않다), -지 못하다* 등을 동사 뒤에 놓는 두 가지의 부정법이 있다. 편의상 전자는 짧은 부정법 후자는 긴 부정법이라 불린다.

동사가 *-이다*의 경우에는 *아니다*의 긴 부정법만 사용되나(예, (64)), 일반 동사인 경우에는 두 가지 방법이 다 사용될 수 있다(예, (65)).

(64) 긍정문
a. 영희는 대학생이다.

부정문
b. 영희는 대학생이 **아니다**.

(65) 긍정문

a. 그 호랑이는 죽었다.

부정문

b. 그 호랑이는 **안** 죽었다.

c. 그 호랑이는 죽지 **아니하였다**(않았다).

영어의 경우는 *be* 동사가 서술어인 경우 *be* 동사 뒤에 *not*(비격식체로서는 *n't*)를 두어 부정 구문을 만든다(예. (66)). 또한 한 문장에 조동사와 일반동사가 연달아 있을 경우 *not* (비격식체로는 *n't*)를 조동사 뒤에 두어 부정 구문을 만들며(예. (67)), 문장에 일반동사만 있는 경우에는 *do*동사를 *not*과함께 사용한다(예. (68)).

(66) 긍정문

a. He is a student.

부정문

b. He is **not** a student.

(67) 긍정문

a. I have finished my homework.

부정문

b. I have **not** finished my homework.

(68) 긍정문

a. She works hard.

부정문

b. She **does not** work hard.

3. 결론

우리는 지금까지 한국어의 여러 가지 문장 구조들을 영어의 문장 구조와 비교해 가면서 한국어의 문장 구조가 갖는 특징을 살펴보았다. 그러나 한국어의 문장 구조에 대한 지금까지의 논의는 주로 영어의 문장 구조와의 비교에 중점이 주어진 관계로 충분한 것이라고 말할 수 없다. 한국어의 문장 구조를 포함하여 한국어에 대한 좀 더 깊고 전반적인 이해를 위해

서는 *A reference grammar of Korean: a complete guide to the grammar and history of the Korean language* (Samuel Martin)나 *Korean* (Ho-min Sohn) 또는 <국어문법>(서정수)을 추천하고 싶다.

참고 문헌

서정수. (1996). 『국어문법』. 서울: 한양대학교 출판원.
Martin, S. E. (1992). *A reference grammar of Korean: a complete guide to the grammar and history of the Korean language.* Rutland, VT: C. E. Tuttle.
Sohn, H.-M. (1994). *Korean.* London, UK: Routledge.

재미 한인 어린이의 한국어 문장 구조의 습득

조수근, 하와이대학교 언어학과

1. 서론: 아동의 문장 구조의 습득

한국어-영어를 말하는 재미 한인 어린이들의 한국어 문장 구조의 습득을 보기 전에 먼저 일반적으로 어린이들은 어떻게 문장 구조를 배워 가는 지를 살펴보는 것이 필요하다. 먼저 영어를 모국어로 배우는 아동들에 의한 영어 문장 구조의 습득에 대해 보도록 하자.[1] 아이는 옹알이 단계를 지나 12개월에서 18개월이 되면 비로소 의미가 있는 단어를 말하게 된다. 이때는 한 번에 한 단어를 사용하지만 그 의미는 어른들이 사용하는 한 문장의 전체 의미가 축약된 것으로 볼 수 있다. 예를 들어, 아이는 *dada*라는 말을 *I saw daddy's hat*라는 의미로 사용한다거나 *more*라는 단어를 *Give me more candy*라는 의미로 사용하기도 하는 것이다. 한 단어를 발화한 지 불과 몇 개월 안에(약 1.5세에서 2세) 아이는 한 번에 두 단어를 말하게 된다. 이 때는 2개의 단어를 결합하는 것이지만 그것은 무질서한 결합이 아니라 나름대로의 규칙에 따르는 것이다. 그 규칙을 보면 첫째, 주로 의미를 가진 단어들(예, *baby, chair, doggie, bark* 등)만을 결합하지 문법적 역할을 나타내는 예를 들어 과거 시제를 표시하는 동사의 어미 *-ed(walked*에서의)나 명사의 복수형 어미 *-s(boys*에서의) 등은 결합에 사용하지 않는다. 둘째, 두 개의 의미 있는 단어 사이에는 다음의 표에서처럼 일정한 의미 관계가 성립한다.

표 1. 두 단어 문장

아동의 말	의미 관계	성인의 문장 형태
Doggie bark	**행위주-행위**	The dog is barking.
Hit doggie	**행위-목적물**	I hit the doggie.
Baby chair	**행위주-장소**	The baby is sitting on the chair.
Daddy hat	**소유자-소유물**	Daddy's hat

---

[1] 이 부분에서 진술된 내용과 인용된 예문들은 Owens(1988), Gleason(1993), O'Grady & Dobrovolsky(1993)를 참조하여 재구성한 것이다.

두 단어를 말하는 단계가 지나면 문장의 길이가 길어지고 복잡해지는 단계에 이르게 된다. 그러나 처음에는(약 2-3세) 아래의 (1)에서와 같은 전보문(telegraphic speech)이라고 불리는 문장을 말한다. 이 전보문은 두 단어 문장에서처럼 과거시제형 동사어미나 복수 명사어미, *the/a*와 같은 관사(determiners), *may/can*과 같은 조동사(auxiliaries) 등은 사용되지 않는다.[2]

(1) 전보문

Chair all broken.
Daddy like this book.
What her name?
Man ride bus today.
Me wanna show Mommy.
I good boy.

그러나 3세를 넘기면서 아동은 어미, 관사, 조동사 등을 사용하기 시작하고(습득 순서는 아래의 표 2 참조) 이때 비로소 부정문, 의문문, 명령문 등, 처음에는 어른들이 쓰는 것과 동일하지는 않지만, 다양한 형태의 문장을 만들 수 있게 되며, 최종적으로는 어른들이 사용하는 문장을 사용하기에 이른다.

표 2. 영어 사용 아동에 있어서의 문법 형태의 습득 순서

습득순서	문법형태
1.	현재 진행 *-ing*
2.	복수 *-s*
3.	소유 구조 *-'s*
4.	관사 *the, a*
5.	과거 시제 *-ed*
6.	3인칭 단수 *-s*
7.	조동사, *be*

먼저 아동의 부정문 사용을 보면, 첫 단계(약 18개월에서 25개월 사이)에서는 (2)에서처럼 *no*를 문장의 제일 앞에 사용한다.

---

[2] *baby, chair, doggie, bark* 등의 단어는 어휘 범주(lexical categories)에 속한 단어인데 어휘 범주에는 명사(Harry, boy, policy 등), 동사(arrive, discuss, hear, remain 등), 형용사(good, tall, silent, old) 등이 있다. 관사나 조동사는 비어휘 범주(non-lexical categories)라고 불리는데 여기에는 관사(the, a, this, these, his 등), 조동사(will, can, may, must, be, have 등), 접속사(and, or, but, when, while 등) 등이 있다. 과거 시제형 동사 어미 *-ed*나 복수 명사어미 *-s*는 의존 형태소(bound morpheme)라고 불린다. 의미를 놓고 볼 때 비어휘 범주나 의존 형태소에 속한 *the, can, while, -ed, -s* 등이 나타내는 의미보다 *baby, chair, bark* 등의 어휘 범주에 속한 단어의 의미가 더 명확하다.

(2) **No** sit down.
No mommy do it.
No dog bite you.
No money.
No the sun shining.

둘째 단계(약 26개월에서 42개월 사이)에서는 (3)에서처럼 부정 표시소(주로 *no*)를 문장의 중간에 삽입하나 조동사와 같이 사용하지는 못한다. 축약형 *can't*나 *don't*는 가끔 사용되나 *can*과 *do*가 독립적으로는 쓰이지 않는다.

(3) **Don't** sit down.
Dog **no** bite you.
We **can't** talk.
I **no** want book.
The sun **no** shining.

마지막 단계(42개월 이후)에서는 (4)에서처럼 어른들이 사용하는 부정문처럼 *not*이나 *n't*가 문장 중간에 조동사와 더불어 사용된다.

(4) I'm **not** singing a song.
The sun is**n't** shining.
The dog wo**n't** bite you.
It's **not** cold.
I do**n't** have money.

영어의 의문문에는 대답을 *yes*와 *no* 중 하나로 해야하는 (5)에서와 같은 예/아니오 의문문(yes-no questions)과 단순한 yes나 no가 아닌 시간, 장소, 방법 등을 말함으로서 대답을 하는 (6)에서와 같은 의문사 의문문(wh-questions)이 있는데, 예/아니오 의문문은 조동사가 주어 앞에 나오고 의문사 의문문은 조동사가 주어 앞에 오는 것 외에 의문사가 문장의 제일 앞에 나온다.3)

---

3) *Is, are*와 같은 *be*동사나 *can, will*과 같은 조동사가 문장에 있는 경우 의문문이 될 때는 이들이 주어 앞에 나오나 *hit, go*같은 일반 동사가 문장에 있는 경우에는 *do* 조동사가 문장의 앞에 나온다.
1) Is he busy?
Can you sit down?
Did Younghee hit the dog?

(5) 예/아니오 의문문

Can **he** read the book?
조동사 주어

(6) 의문사 의문문

Where **did** **the teacher** go?
의문사 조동사 주어

아동은 언어발달의 아주 이른 시기에 (7)에서처럼 단지 문장의 끝 부분을 올림으로서 예/아니오 의문문을 사용한다. 조동사의 발달이 늦게 일어난다는 사실을 생각하면 충분히 이해되는 사실이다.

(7) See hole?
I ride train?
Ball go?
Sit chair?

조동사를 사용하기 시작한 다음에야 비로소 아동은 동사-주어 순서를 갖는 예/아니오 의문문을 사용하게 되는데 처음에는 (8)에서처럼 조동사를 두 번 반복한 잘못된 예/아니오 의문문을 사용하기도 한다. 그리고 이런 현상은 의문사 의문문에서도 보인다.

(8) **Can** he **can** look?
Did you **did** came home?
What **shall** we **shall** have?

의문사 의문문은 2세에서 4세 사이에 점차적으로 사용되는데, 첫 단계에서는 (9)에서처럼 조동사가 주어 앞에 나오는 현상은 일어나지 않는다 (조동사는 비교적 늦게 습득됨을 생각하면 됨). *What*과 *where*가 사용된 의문문이 가장 먼저 사용되고 나중에는 *why*나 *how*가 사용된 의문문이 사용되고 *when*을 사용한 의문문은 비교적 늦게 사용이 된다.

(9) Where that?
What me think?
Why you smiling?
Why not me drink it?

다음 단계에서는 조동사가 사용되기 시작하며 예/아니오 의문문에서는 (10)에서처럼 이 조동사가 주어 앞에 나와 쓰이기 시작한다. 그러나 의문사 의문문에서는 조동사가 사용됨에도 조

동사는 주어 앞에 나오지 않고 (11)에서처럼 그대로 문장 내에 위치한다.

(10) 예/아니오 의문문 (조동사가 주어 앞에 나옴)
Did Mommy pinch her finger?
Can't you fix it?
Do I have it?
Will you help me?
Is Mommy talking to Robin's grandmother?

(11) 의문사 의문문 (조동사가 주어 앞에 나오지 않음)
What I **did** yesterday?
Why kitty **can't** stand up?
Where I **should** put it?
where I **should** sleep?
Why you **are** smiling?

마지막 단계에서야 (12)에서처럼 비로소 조동사가 예/아니오 의문문과 의문사 의문문 모두에서 주어 앞에 나타난다.

(12) Where **did** my mitten go?
Where **should** I sleep?
Why **are** you smiling?

아동들은 조동사를 주어 앞으로 놓은 후에도 (13)에서처럼 종종 시제(tense)나 일치(agreement)에서 실수를 범한다.

(13) Did I **caught** it?
What did you **doed**?
Does lions walk?

학교에 갈 나이가 되면 아동은 대부분의 문장 구조를 습득하지만, 유아원(프리스쿨) 정도의 나이에서 사용하고 이해하기 시작하며 그로부터 완전한 습득까지는 몇 년이 더 걸리는 수동 구문이나 두 문장이 복잡하게 결합하는 관계절과 같은 문장 구조도 있다.

수동 구문은 (14)의 예문에서 볼 수 있듯이 주어, 동사의 수동형 그리고 행위자로 이루어져 있다. 그런데 아동이 처음 사용하는 수동 구문은 (15)와 같이 행위자가 표시가 되지 않고 또 주어가 대개 비생물인 경우가 많다.

(14) The boy was kissed by the girl.
주어 동사의 수동형 행위자

(15) The window was broken.
주어: 비생물 동사의 수동형

그리고 수동 구문을 듣고서 (약 3-4세) 수동 구문을 능동 구문으로 바꾸어 이해하는 경향이 강하다. 그래서 (16a)와 같은 수동 구문은 was나 by를 무시하고 마치 (16b)처럼 이해한다.

(16) a. The car **was** pushed **by** the truck. (수동 구문)
b. The car pushed the truck. (능동 구문)

아동은 약 2살 반 정도가 되면 문장을 결합해 사용하기 시작한다. 이 중 가장 간단하고 자주 쓰는 구조는 두 문장을 *and*라는 접속사를 사용해 결합한 (17)과 같은 것이다.

(17) I'm pushing the wagon **and** I'm pulling the train.

처음에는 위의 (17)의 문장처럼 두 문장을 단순히 결합한 것에 불과하나 나중에는 두 문장 사이에 (18)에서처럼 시간(temporal), 인과(causal), 또는 반의(adversative)와 같은 다양한 관계가 보인다.

(18) a. Jocelyn's going home and take her sweater off. (시간적)
b. She put a bandage on her shoe and it made it feel better. (인과적)
c. Because I was tired and now I'm not tired. (반의적)

위에서처럼 두 문장이 *and*에 의해 결합되는 것 외에도 두 문장이 연결될 때 (19)에서처럼 한 문장이 다른 문장의 구성 성분인 목적어로서의 역할을 하는 경우도 있으며, (20)에서처럼 한 문장이 다른 문장의 한 구성 성분을 수식하는 경우도 있으며(관계절 구조로 불림), 두 문장이 when, because, if 등의 접속사로 연결되는 (21)의 경우도 있다.

(19) a. I know **that you can do it**. (목적절)
b. I know **what he did**. (간접 의문문)

(20) This is the toy **that I want**. (관계절)

(21) a. We left **when mommy called**. (시간 접속절)
b. She went home **because they had fight**. (이유 접속절)

(19a)는 한 문장이 다른 문장의 목적어가 된 것으로 아동들은 *that*을 자주 생략한다. (19b)는 의문문이 다른 문장의 목적어의 위치에 있는 것으로 간접 의문문이라고도 하는데 이 구조는 일반 의문문의 습득과 비슷한 시기에 일어남으로 아동들은 간접 의문문을 일반 의문문처럼 조동사와 주어의 순서를 바꾸어 (22)처럼 말하기도 한다.

(22) a. I know what **is** **that**.
동사 주어

b. Tell me where **does the teacher** go.

(20)에서 관계절 *that I want*은 앞의 명사 *the toy*를 수식하고 있는데, 아동들은 처음에는 (23a)처럼 수식을 받는 말을 생략한 채 말을 하거나 또는 (23b)처럼 수식을 받는 말을 *what*으로 대치해 사용하기도 한다. 그리고 또한 관계절 안에 원래 수식을 받는 말과 호응하는 자리는 빈 자리여야 하는데 (23c)처럼 이 자리가 채워진 채(*it*으로) 사용되기도 한다.

(23) a. This is __ [I want].
b. This is **what** [I want].
c. This is __ [I want it].

아동은 학교에 다니기 시작하고서도 계속 해서 문장 구조를 습득해 나간다. 다시 말해 어떤 문장의 구조는 아동이 학교에 입학할 때까지도 완전히 습득했다고 볼 수 없는데, 문장에서 다른 명사와 공지시 관계를 갖는 대용어(anaphora)가 포함된 (24)의 문장이 바로 여기에 해당한다.

(24) a. John said [that **Robert** hurt **himself**]. (himself=Robert)
b. **John** said [that Robert hurt **him**]. (him=John)

위의 문장 (24a)에서 재귀 대명사(reflexive pronoun) *himself*는 같은 절 안(괄호([ ])쳐진 부분)의 명사 *Robert*로 이해가 되며, (24b)에서 대명사(pronoun) *him*은 같은 절을 벗어나 앞에 있는 *John*으로 해석이 된다. 여러 연구에 따르면 아동들은 6세가 되면 재귀대명사 *himself*를 정확히 해석해 내나 대명사 *him*의 경우에는 여전히 해석에 어려움이 있는 것으로 여겨진다. 다시 말해 (24b)의 문장에서 *him*을 같은 절 안의 *Robert*로 잘못 해석하는 경우가 많다는 것이다.

이제 한국어를 모국어로 배우는 한국 아동들의 한국어 문장 구조의 습득에 대해 살펴보자.[4] 일반적으로 한국 아동의 문장 구조의 습득은 비교적 빠른 편이라고 말할 수 있다. 그

---

[4] 이 부분에서 진술된 내용과 인용된 예문들은 주로 Kim(1992)를 참조하여 재구성한 것이다.

것은 문법적인 역할을 나타내는 명사에 붙는 조사나 동사에 붙는 다양한 어미들(아래의 예문 (25)에서 굵은 글씨체로 된 부분들)이 큰 오류 없이 2살이 되기 이전인 비교적 언어 발달의 이른 시기에 습득되기 때문이다(영어를 사용하는 아동들은 3세를 넘기면서 비로소 문법적인 역할을 나타내는 동사어미, 관사, 조동사 등을 습득하기 시작한다는 사실을 생각해 보라).

(25) 영희+**가**(주격 조사) 철수+**를**(목적격 조사) 보+**았**(과거시제어미)+**겠**(추측의 양태어미)+**어요**(문장종결어미)

그리고 부정문, 의문문, 관계절 등의 문장 구조도 비교적 이른 나이부터 별 어려움 없이 사용한다(약 2-3세). 그러나 수동 구문, 대용어의 해석, 비주어 존대법 등은 비교적 늦게 습득되는 것으로 보고되고 있다.

먼저 아동의 조사의 습득을 보자. 조사중에서 가장 먼저 아동이 사용하는 것은 주격 조사 *-가*이다(20개월 -24개월 사이). 그리고 주격 조사의 또 다른 형태인 *-이*가 몇 개월 차이를 두고 조금 늦게 사용된다. 목적격 조사 *-을/를*은 주격 조사보다 훨씬 늦게 사용된다(23개월에서 31개월 사이에). 주격 조사의 사용에서 아이들이 쉽게 범하는 실수는 (26)에서 볼 수 있듯이 주격 조사 *-이*가 사용되어져야하는 상황에서 아동들이 *-이*에 *-가*를 합하여*-이가*로 사용하거나 *-이* 대신에 *-가*를 쓰는 경우도 있다. 전자의 경우가 후자에 비해 더 자주 일어난다.

(26) 할머니 삼촌-**가** 토끼 만져, 토끼, 삼촌-**이가**.

'또는'을 의미하는 강조사 *-도*와 '같이'를 의미하는 동반격 조사 *-랑*, *-하고*, *-같이*도 주격 조사와 비슷한 시기에 사용되기 시작된다. 주제를 나타내는 *-는*도 얼마 지나지 않아 곧 사용되기 시작한다.

한국어를 모국어로 사용하는 어른들은 비교적 다양한 어순을 사용한다. 따라서 (27a)의 문장을 주어와 목적어의 어순을 바꾸어 (27b)처럼 말하기도 한다.

(27) a. 영희가 철수를 보았다.
주어 목적어

b. 철수를 영희가 보았다.
목적어 주어

그러나 처음 문장을 사용하는 아동의 경우에 있어서는 그렇지 못하다. 다시 말해 언어 발달 단계의 초기에 있는 아동들은(약 2-3세 사이에 있는) (27a)에 있는 문장처럼 주어-목적어-동사의 어순만을 강하게 선호하는 경향을 보이는데 이는 아동들이 아직 명사의 기능을 나

타내 주는 조사를 충분히 습득하지 못하였기 때문이라고 생각된다. 그리고 이 때의 아동들은 목적어-주어-동사의 어순을 갖는 (27b)를 (28)에서 볼 수 있는 것처럼 주어-목적어-동사의 어순을 갖는 *철수가 영희를 보았다*처럼 잘 못 해석한다. 주격 조사와 목적격 조사를 완전히 구별하고 (27b)의 문장을 정확히 해석하는 것은 4세 이후에야 비로소 가능하다.

(28) 철수를 영희가 보았다.
목적어 주어

철수가 영희를 보았다.
주어 목적어

조사와 더불어 동사의 어미 또한 빨리 습득되는데(12개월에서 30개월), 이 중 문장이 서술문이냐, 의문문이냐, 제안문이냐 등의 문장 유형을 나타내주는 문장종결어미가 의지, 추측, 의무, 가능성, 조건 등의 양태(modality)를 나타내주는 양태어미나, 시제어미, 존대어미 등 다른 동사어미에 비해 비교적 일찍 습득된다.

(29) 동사 어미의 사용
나무 있**다**; 재미없**어** (서술 종결 어미)
너 왜 우**니**?; 아빠야 어디 있**어**? (의문 종결 어미)
아빠 가**자** (제안 종결 어미)
사탕 먹을 **테야**; 엄마 이것 먹을**래**요 (의지의 양태어미)
이거 맛있**겠**다 (추측의 양태 어미)
오늘 누나 유치원 가**야돼** (의무의 양태어미)
내가 오빠 양말 신**었**어 (시제 어미)
엄마 공부하지 마**세**요 (주어 존대 어미)

한국말은 듣는 사람이 누구냐에 따라 말투가 달라지고, 이는 주로 문장종결어미에 의해 표시되는데 언어 발달의 초기 단계에서 아이들은 제한적이나마 말투를 달리 사용하여 ((29)에서 서술 종결 어미로 보통 말투인 *-다*와 반말투인 *-어*가 사용되고 의문 종결 어미도 똑같이 *-니*와 *-어*가 사용되고 있으며 공손한 말투를 나타내는 *-요*도 사용되고 있다) 이른 시기부터 말투에 민감하게 반응한다는 것을 보여 준다.

조사와 동사 어미의 사용과 더불어 아동들은 다양한 문장을 사용하기 시작한다. 먼저 아동의 부정문 습득에 대해 알아보자. 어른 문법에서는 (30)에서처럼 부정을 나타낼 때 *안*을 동사 앞에 놓거나(짧은 부정법), 동사 뒤에 *-지 아니하다(않다)*를 놓아 부정을 만든다(긴 부정법).

(30) 짧은 부정법
나는 파티에 **안** 갔다.

긴 부정법
나는 파티에 가**지 않았다**.

아동의 부정문의 사용은 19개월부터 시작하나 처음에는 (31)에서처럼 *안*을 동사 앞에 놓아 부정문을 만드는 것을 선호한다. 아이들은 한참 후에야(39개월 이후) *-지 아니하다*를 사용한다.

(31) a. 괴물 **안** 무서워.
b. 엄마가 아줌마를 **안** 데리고 갔어.

아이들은 때로 *안*을 동사 바로 앞에 놓아야함에도 (32a)처럼 동사에서 떨어져 부정어를 놓아 틀린 문장을 만들 때도 있다.

(32) a. *나는 **안** 계란 먹어.(아이의 문장)
b. 나는 계란 **안** 먹어.(어른의 문장)

한국어에서 관계절이란 (33)에서 보듯 한 문장이 다른 문장의 구성 성분인 명사를 그 앞에서 수식하는 경우의 문장을 말하는데 이때 관계절 안에는 수식을 받는 명사와 호응하는 빈 공간이 있게 된다. 한국 아동의 관계절의 사용은 약 2살에 시작된다. 처음에 아동들은 관계절을 나타내는 어미 -ㄴ의 사용 없이 두 절을 나란히 놓으며 수식을 받는 명사는 생략한다(예. (34a)). 다음에는 수식을 받는 명사를 관계절 안에 놓으며 원래 그 명사가 있어야할 자리엔 것이라는 명사를 쓴다(예. (34b)). 마지막엔 어른 문법의 관계절을 사용하는데(예. (34c)) 이때가 대략 33개월 정도 될 때이다.

(33) [철수가 _____ 잘 가지고 노는] **인형**이 망가졌다.

(34) a. [이모가 사주어]__ 없다.
b. [**괴물** TV에나 나오는] **것**이야?
c. [_____배 먹는] **스님**이 있었다.

한국어는 문맥을 통해 문장의 의미를 파악할 수 있으면 그 문장 속의 주어나 목적어를 빼고 말하는 때가 많다. 따라서 (35a)의 질문에 대해 주어를 생략한 (35b)를, 목적어를 생략한 (35c)를, 주어와 목적어를 둘 다 생략한 (35d)를 말할 수 있다. 보통 어른의 주어 생략 비율은 50%정도이며 목적어의 생략은 약 20-40%로 주어에 비해 약간 덜 일어난다 (생략된

말은 괄호로 표시됨). 아동은 3세가 되기 이전부터 약 40-50%정도의 주어를 생략하며 목적어도 약 20-40%를 생략하여 비교적 이른 나이부터 어른처럼 주어와 목적어를 생략해 문장을 사용한다.

(35) a. 영희가 순이를 만났니?
b. 예, (영희가) 순이를 만났어요.
c. 예, 영희가 (순이를) 만났어요.
d. 예, (영희가) (순이를) 만났어요.

비교적 늦게까지 사용되지 않는 문장 구조에는 수동 구문, 비주어 존대법, 대용어 구문이 있다. 한국어의 수동 구문은 (36a)처럼 동사에 수동어미(-이, -히, -리, -기)를 붙여 표현하거나 (36b)처럼 *지다*라는 조동사를 동사의 뒤에 나란히 사용하는 복합 동사 형태의 수동 구문이 있는데(후자의 수동 구문은 제한적으로 사용됨), 언어 발달 초기의 한국어 사용 아동에 있어서 전자의 수동 구문은 아주 드물고, 후자의 경우에는 아예 발견이 되지 않는다.

(36) a. 쥐가 고양이에게 쫓**기**었다.
b. 책이 존에게 **주어졌다**.

한국어의 존대법에는 (37a)에서처럼 문장 속의 주어를 높이는 주격존대어미 -*시*를 동사에 첨가해 쓰는 경우도 있고 (37b)처럼 대화 상대방을 높이는 문장종결어미 -*요*(격식을 갖추어야 할 경우에는 -*습니다*)를 사용하는 경우도 있다. 아동에 있어 이 두 경우의 존대법은 이른 시기에 사용이 된다. 한국어의 존대법에는 또한 문장 속의 목적어나 간접 목적어를 높이는 방법이 있는데 직접 목적어를 높이는 경우에는 *보다*라는 말 대신 *뵈다*, *보내다* 대신 *배웅하다*를(예, (37c)) 그리고 간접 목적어를 높이는 경우에는 *주다*대신 *드리다*, *말하다* 대신 *말씀드리다*, *묻다*대신 *여쭈다*라는 동사를 사용한다(예, (37d)). 이 두 경우의 존대법은 아동에 있어 아주 늦게 사용된다. 그리고 이 경우에 적절한 단어의 사용대신 주격존대어미인 -*시*를 잘 못 사용하는 때가 많다(예, (37e))(*표시된 단어는 사용이 적절치 않음을 나타냄).

(37) a. 아버지께서 회사에 가**시**었다.
b. 어머니, 영희가 왔어**요**.
c. 내가 아버님을 **뵙**겠다/*보겠다.
d. 민자는 아버님께 커피를 **드렸다**/*주었다.
e. 내가 선생님께 선물을 ***주시었다**/드렸다.

한국어의 대용어 구문은 (38)에서 보는 것처럼 *자기*나 *자신*이라는 재귀 대명사를 사용한 구문(예, (38a))과, *자기자신*이라는 또 다른 재귀 대명사를 사용한 구문(예, (38b)), 그리고 그나 *그녀*의 대명사를 사용한 구문(예, (38c))이 있다.

(38) a. **영희**는 [**순이**가 **자기/자신**를 비판했다고] 말했다. (자기/자신=영희, 순이)
b. 영희는 [**순이**가 **자기자신**을 비판했다고] 말했다. (자기자신=순이, *영희)
c. **민지**는 [상희가 **그녀**를 좋아한다고] 생각했다. (그녀=민지, *상희)

한국 어른들의 경우 재귀 대명사 *자기*나 *자신*은 같은 절 안의 명사나 절 밖의 명사로 이해하며, 재귀 대명사 *자기자신*은 같은 절 안의 명사로만 이해한다. 그리고 대명사 *그*나 *그녀*는 같은 절 밖의 명사로만 이해한다. 그러나 아동들의 경우는 7세가 되어야 재귀대명사와 대명사를 다 이해할 수 있다. 그 전에는 재귀대명사 *자기*의 경우는 같은 절 내의 명사를 밖에 있는 명사보다 더 선호하는 경향이 있으며(즉 (38a)에서 *영희*보다는 *순이*를), 대명사 *그*나 *그녀*의 경우에는 같은 절 내의 명사로 잘 못 이해하기도 한다(즉 (38c)에서 *상희*로 이해함). 그리고 전반적으로 대명사가 재귀대명사보다 해석에 더 어려움이 있다.

2. 미국에서 한국 아동의 한국 문장 구조의 습득

미국에서의 한인 아동(대부분은 미국에서 출생하였으며 거의 모두 다 미국 학교에 다닌다)에 대한 국어 교육은 대부분 한인 사회학교를 중심으로 주로 주말을 이용해 매주 2-3시간씩 이루어진다. 그런데 이런 충분치 못한 교육 시간에도 불구하고 많은 아동들이 놀랄 정도로 한국말을 잘 한다.

이들의 한국어 실력이 과연 한국에서 모국어로서 한국어를 배우는 아동들의 한국어 실력과 비교해 어느 정도인지를 알아보는 것은 흥미로운 일이 될 것이다. 그리고 나아가 만약 그들의 한국어 습득에 어떤 어려운 점들이 있다면 그것을 극복하는 방법도 생각해 보아야 할 것이다. 아직은 이 분야에 대한 연구가 많이 이루어지지 않아, 이들 아동의 한국어 실력에 대한 일반적인 결론을 내리기에는 아직 성급하다. 따라서 먼저 이들의 한국어 실력을 측정하는 일이 필요하다 할 것이다.

다음에서는 미국에 사는 한인 아동들이 한국어를 습득할 때 겪게 되는 어려운 점에는 어떤 것들이 있는지를 살펴보도록 하겠다.

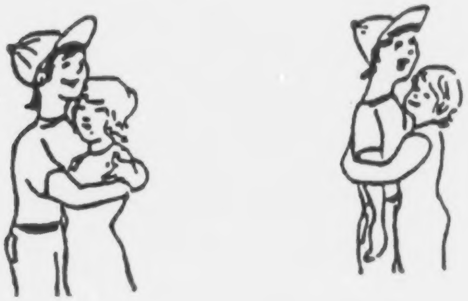
2.1 어순과 조사의 습득

한국어에는 명사의 문법적 기능(주어, 목적어 등)을 나타내주는 조사가 있으며, 이 조사 덕분에 명사들이 문장 내에서 순서가 바뀌어 나타나더라도 문장을 이해하는 데에는 아무런 문제가 없다. 다시 말해, 한국어를 말하는 성인은 (39a)와 (39b)를 같은 의미로 이해한다.

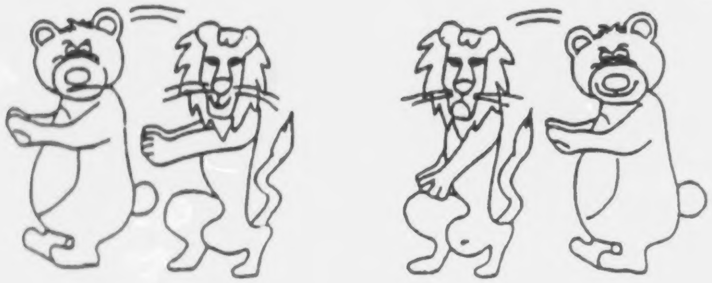
(39) a. 여자 아이**가** 남지 아이**를** 안아 주어요.
b. 남자 아이**를** 여자 아이**가** 안아 주어요.

한국어만을 모국어로 사용하는 아이들의 한국어의 어순과 조사에 대한 이해 정도를 알아보기 위해 Kim, O'Grady & Cho(1995)는 서울에 사는 2살에서 8살에 이르는 아동 68명을 대상으로 한 그림 고르기 방법을 이용한 실험을 실시하였다. 이 실험에서 아이들은 하나의 실험 문장을 듣고 그에 따르는 두 개의 그림을 본 다음 그 실험 문장의 내용과 일치하는 그림을 둘 중에서 고르면 되는데, 아이들에게는 4가지 종류의 실험 문장과 그들 각각에 따르는 한 쌍의 그림이 (40), (41), (42), (43)에서와 같이 주어졌다.

(40) **주어-목적어-동사 어순**(문장 앞에 상황을 주지 않음)
여자가 남자를 안아 주어.



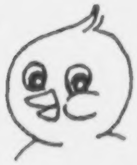
(41) **목적어-주어-동사 어순**(문장 앞에 상황을 주지 않음)
곰을 사자가 밀어

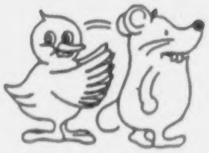


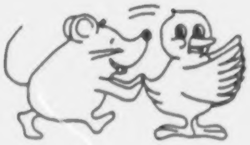
(42) **주어-목적어-동사 어순**(문장 앞에 상황을 줌)

상황: 여기 새 있어. 예쁘지?

실험 문장: 이 새가 쥐를 밀어.



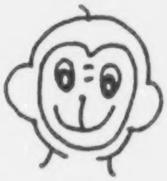


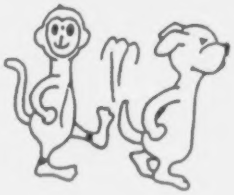


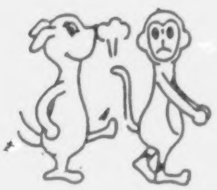
(43) **목적어-주어-동사 어순**(문장 앞에 상황을 줌)

상황: 여기 원숭이 있어. 귀엽지?

실험 문장: 이 원숭이를 개가 차.







(40)과 (42)에서는 주어-목적어-동사의 어순을 갖는 문장이 앞의 것은 아무런 상황 없이 뒤의 것은 상황과 더불어 주어지고 (41)와 (43)의 문장은 목적어-주어-동사의 어순을 갖는 문장이 각각 상황을 갖지 않거나 가진 채로 주어졌다.[5]

아이들이 실험 문장을 이해하였는가는 아이들이 그 실험 문장에 따르는 두 개의 그림 중 어느 그림을 골랐느냐에 따라 판단할 수 있는데 예를 들어 (40)의 주어-목적어-동사의 어순을 갖는 실험 문장 *여자가 남자를 안아 주어*를 듣고 아이가 오른쪽 그림을 골랐다면 아이는 이 문장을 올바르게 이해했다는 말이 되고 만약 왼쪽 그림을 골랐다면 아이는 이 실험 문장을 *남자가 여자를 안아 주어*로 잘 못 이해했다는 말이 된다. 또한 (41)의 목적어-주어-동사의 어순을 갖는 *곰을 사자가 밀어*의 문장을 듣고 아이가 왼쪽 그림을 골랐다면 아이는 이

---

[5] Otsu(1994)에 의하면 상황이 주어졌을 때 아동은 문장을 더 잘 이해할 수 있다고 한다.

실험 문장을 올바르게 이해했다는 말이 되며 오른쪽의 그림을 골랐다면 이 문장을 *곰이 사자를 밀어*로 잘 못 이해했다는 말이 된다.

실제 실험에서는 위의 4가지의 실험 문장의 종류에 각각 4개의 실제 실험 문장이 사용되어 전체로는 16개의 실험 문장(8개의 주어-목적어-동사 어순의 문장(이중 4개의 문장은 상황이 주어짐)과 8개의 목적어-주어-동사 어순의 문장(이중 4개의 문장은 상황이 주어짐))과 그에 따르는 16쌍의 그림이 주어졌다. 실험의 결과는 아래의 표 3에 잘 정리되어 있다.

표 3. 한국어를 모국어로 사용하는 아동들의 평균 점수(만점 4점에 대해)[6]

		상황이 안 주어짐		상황이 주어짐	
나이	아동수	SOV	OSV	SOV	OSV
2	9	1.44	1.56	2	2
3	10	1.6	1.9	1.3	1.6
4	**9**	**2**	**2.2**	**1.78**	**2.56**
5	**10**	**3.2**	**2.5**	**3.4**	**3.2**
6	10	3.1	1.9	3.4	3.6
7	10	3.6	1.6	3.8	3.4
8	10	4	2	3.7	3.6
전체 평균		**2.73**	**1.96**	**2.80**	**2.87**

위의 표에서 볼 수 있듯이 아동이 주어-목적어-동사의 어순을 갖는 문장과 목적어-주어-동사의 어순을 갖는 문장을 이해하기 시작하는 시기는 일반적으로 4세부터라고 말할 수 있는데 이는 우연으로서의 점수(즉 4개의 문장 중 2개 이상을 맞춤)를 넘기 시작하는 나이이다. 5세부터는 평균 점수가 일반적으로 3점(주어진 4개의 문장 중 3개 이상을 맞춤)을 넘어 좀 더 확실히 어순을 구별할 수 있는 나이라고 말 할 수 있겠다.[7] 목적어-주어-동사의 어순을 갖는 문장에서 실험 문장에 상황을 준 것이 안 준 것에 비해 점수가 좀 더 낫게 결과가 나온 것에 주목할 수 있겠다(전체 평균1.96 대 2.87로).

Song, O'Grady, Cho & Lee (1997)는 위에서 본 한국어를 모국어로 사용하는 아동의 어순에 대한 이해도 측정에 사용한 실험을 하와이 호놀루루에 소재한 한인 학교에 다니는 28명의 3살에서 8살 사이의 이민 가정의 아이들을 대상으로 똑같이 실시하였다. 그 결과는 아래의 표 4에 정리되어 있다.

---

6) 편의상 주어-목적어-동사 어순을 SOV(Subject-Object-Verb)로 표시하고 목적어-주어-동사의 어순을 OSV(Object-Subject-Verb)로 표시함.

7) 여기서 주어-목적어-동사의 어순과 목적어-주어-동사의 어순을 구별한다는 말은 곧 명사에 쓰인 주격 조사와 목적격 조사를 이해한다는 말과 같다.

표 4. 호놀루루에 살고 있는 이민 가정 아동들의 평균 점수 (만점 4점에 대해)

		상황이 안 주어짐		상황이 주어짐	
나이	아동수	SOV	OSV	SOV	OSV
3	5	2	2	1.6	1.6
4	2	3	0.5	1.5	2.5
5	1	3	1	2	3
6	8	3.375	1.875	4	1
7	7	3.143	0.857	3.714	0.857
8	5	3.4	1.2	4	0.6
전체 평균		**3.036**	**1.393**	**3.25**	**1.179**

위의 표에서 볼 수 있듯이 이민 가정 아동의 실험 결과는 주어-목적어-동사를 갖는 문장에 대한 이해에는 문제가 없지만 목적어-주어-동사의 어순을 갖는 문장에 대해서는 상황이 주어지는 것에 상관없이 8살이 넘어서도 평균 점수가 2점에도 미치지 못한 것을 볼 수 있다(각각 1.393과 1.179). 이는 다시 말해 이민 가정의 아동들은 (44)와 같은 목적어-주어-동사의 어순을 갖는 문장을 (45)의 주어-목적어-동사의 어순을 갖는 문장으로 바꾸어 이해하는 경향이 강하다고 말 할 수 있겠다.

(44) **목적어-주어-동사 어순**
곰을 사자가 밀어

(45) **주어-목적어-동사의 어순**
곰이 사자를 밀어

다시 말해 주격 조사와 목적격 조사를 이해하지 못하므로 문장에서 첫 번째의 명사는 무조건 주어로 두 번째 명사는 목적어로 여긴다는 것이다. 결론적으로 말해 한국어를 모국어로 사용하는 아동들의 실험 결과와 비교할 때 이민 가정의 아동들은 한국어를 모국어로 사용하는 아동들에 비해 한국어의 어순과 조사의 사용에 대해 어려워하는 것을 알 수 있겠다.

2.2 주어 생략 구문의 습득

한국어는 주어나 목적어가 없이도 문장이 가능하다. 다시 말해 어떤 말(단어)이 일단 한 번 앞에서 언급(또는 상황에서 말하는 대상이 분명한 경우)이 되었으면 다음에 나오는 문장에서 그 말은 많은 경우 잘 나타나지 않는다. 따라서 (46)의 *유진*과 *민지*의 대화에서 *유진*에 의해 일단 *철수*가 언급이 된 경우 *민지*는 *철수*라는 말을 사용하지 않고 말을 할 수 있다. (생략된 말은 괄호로 나타냄.)

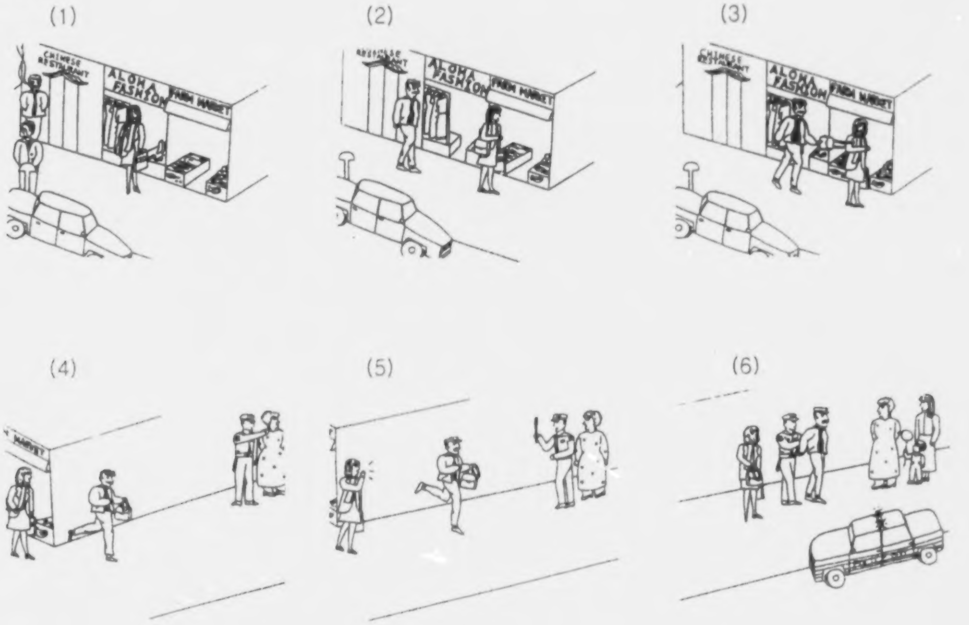
(46) 유진: 민지야, **철수가** 어제 너희 집에 왔었니?
민지: 응, (철수가) 왔었어.

그러나 영어의 경우에는 앞에서 한번 언급이 되면 다음에서는 *he*나 *she* 등의 대명사가 사용된다. 따라서 (46)의 한국 문장에서 *(철수가)*로 표시된 자리에 영어에서는 (47)처럼 대명사 *he*가 사용된다.

(47) Yujin: Miji, Did Cholswu come to your house yesterday?
Minji: Yes, **he** did.

Cho, Lee & O'Grady (1998)는 하와이의 호놀루루에 살고 있는 이민 가정의 아동들 10명을 대상으로 그들이 앞에서 이미 한번 언급된 말을 다음에서는 어떻게 사용하는지를 알아보기 위해 실험을 실시하였다. 실험자는 아동들로 하여금 아래의 그림 1에 주어진 한 숙녀가 가게를 나서다 소매치기를 당하는 이야기가 연속적으로 그려진 6장의 그림을 보고 각 그림에서 무슨 일이 일어나고 있는가를 이야기하게 했다.

그림 1.


(1)
(2)
(3)
(4)
(5)
(6)
CHINESE RESTAURANT
ALOHA FASHION
FARM MARKET

실험자는 아동들이 한 이야기를 녹음한 다음 그 녹음된 것을 듣고서 아동이 한번 나온 말을 그 다음 문장들에서 생략하는 횟수와 대명사나 앞에 나온 말을 그대로 다시 쓰는 횟수를 헤아렸다. 예를 들면, 아래의 한 아동이 말한 (48)에서 아동은 자기가 처음 문장에서 말한 *아저씨*를 두 번째 문장과 세 번째 문장에서는 생략한 채 말하고 있으므로 생략된 말은 2번이다.

(48) **아저씨가** 담배 피워요. (아저씨가) 아줌마를 따라와요.
첫 번째 문장 두 번째 문장

(아저씨가) 아줌마 가방을 뺐어요...
세 번째 문장

또 다른 아동이 말한 (49)에서 아동은 자기가 처음 문장에서 말한 *아저씨*를 두 번째 문장에서는 생략하고 세 번째 문장에서는 첫 번째 문장에서의 *아저씨*를 다시 그대로 반복하여 사용하였다. 이 경우 생략된 말은 1번이다.

(49) **아저씨가** 담배 피우고 있어요. (아저씨가) 가방을 뺐으려고 해요.
첫 번째 문장 두 번째 문장

아저씨가 가방을 가져갔어요...
세 번째 문장

이민 가정의 아동이 한번 나온 말을 다음에서는 어떻게 사용하느냐에 대한 실험 결과가 표 5에 정리되어 있다. 여기서 이들 아동은 대명사를 거의 사용하지 않았다.

표 5. 호놀루루에 살고 있는 이민 가정 아동들의 주어와 목적어 생략 (5세에서 8세)

	주어 위치		목적어 위치	
아동	명사의 반복	**주어 생략**	명사의 반복	**목적어 생략**
#1	4	0	2	0
#2	6	1	1	1
#3	3	2	2	0
#4	7	3	3	0
#5	9	0	2	0
#6	5	2	3	0
#7	7	5	2	1
#8	6	0	1	3
#9	7	0	3	0
#10	6	1	1	1
전체평균	60/74 (81.1%)	**14/74** **(18.9%)**	20/26 (76.9%)	**6/26** **(23.1%)**

위의 표에서 볼 수 있듯 이민 가정의 아동들은 앞에서 언급된 말을 문장 내의 위치에 상관없이 다음의 문장들에서 생략한 채 쓰는 경우는 전반적으로 그렇게 많지 않음을 알 수 있다(약 20% 정도). 이 결과는 위에서 한 실험을 한국어를 모국어로 사용하는 아이들에게 똑같이 실험해 본 결과와 비교하면 큰 차이가 있음을 알게 된다. 한국어를 모국어로 사용하는 아동들에 대한 결과는 표 6에 정리가 되어 있다.

표 6. 한국어를 모국어로 사용하는 아동들의 주어와 목적어 생략 (5세부터 8세)

	주어 위치		목적어 위치	
아동	명사의 반복	**주어 생략**	명사의 반복	**목적어 생략**
#1	0	6	0	1
#2	4	3	2	0
#3	0	8	0	1
#4	1	2	0	0
#5	3	6	0	1
#6	5	7	4	1
#7	4	1	2	0
#8	6	15	1	3
#9	1	4	0	2
#10	0	5	0	0
전체 평균	24/81(30%)	**57/81(70%)**	9/18(50%)	**9/18(50%)**

위의 표에서 볼 수 있듯이 한국어를 모국어로 사용하는 아동은 앞에서 언급된 말을 뒤에 사용할 때 꽤 많은 경우 생략한 채 사용함을 알 수 있다(주어인 경우 약 70%, 목적어의 경우는 50%, 그러나 목적어의 경우는 사용된 횟수가 작아 단정적으로 말하기는 힘들다). 이 결과는 한국어를 사용하는 성인을 대상으로 똑같은 실험을 했을 경우에도 비슷하게 나타난다(주어인 경우 약 60% 목적어인 경우 약 55%(사용 빈도가 작아 단정적으로 말하기 힘들다)). 이에 대한 결과는 표 7에 정리되어 있다.

표 7. 한국어를 모국어로 사용하는 성인들의 주어와 목적어 생략

	주어 위치		목적어 위치	
성인	명사의 반복	**주어 생략**	명사의 반복	**목적어 생략**
#1	4	12	1	3
#2	4	6	0	0
#3	7	8	3	0
#4	8	9	0	1
#5	3	0	0	1
전체 평균	26/61(42.6%)	**35/61(57.4%)**	4/9(44.4%)	**5/9(55.6%)**

위와 같은 일련의 실험을 통해 우리는 이민 가정의 아이들이 앞서 언급된 말을 뒤에서 다시 표현할 때 특히 주어 위치에서 한국어를 모국어로 사용하는 아이들이 많은 경우 생략한 채(약 70%) 사용하는 것에 비해 훨씬 덜 생략하여(약 20%) 사용하는 것을 볼 수 있다. 다시 말하면, 앞에서 나온 말을 그대로 반복하여 계속 사용한다는 것인데 이는 한국어로서 약간 어색하게 들릴 수 있다.

2.3 사동 구문의 습득

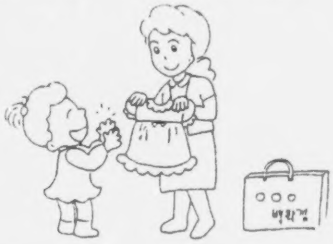
A가 B로 하여 어떤 행위를 하게 하는 문장을 사동 구문이라고 하는데 사동 구문은 (50a)에서처럼 동사에 사동을 나타내는 어미인 *-이, -히, -리, -기*를 붙여 만들거나 (50b)에서처럼 *-게 하다*라는 형태를 동사와 나란히 놓아 사동을 만들기도 한다.

(50) a. 어머니가 아이에게 밥을 먹**이**었다(먹+이+었다).
b. 어머니가 아이이게 밥을 먹**게 했다**(먹+게 했다).

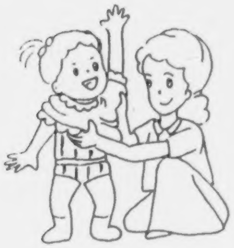
위의 두 사동구문에서 사동어미를 이용한 사동구문은 즉각적(immediate)이고 직접적(direct)인 사동의 의미를 나타내는데 비해 *-게 하다*를 이용한 사동구문은 간접적인(indirect) 사동의 의미를 나타낸다. 따라서 (50a)의 사동 구문은 엄마가 아이에게 직접 밥을 먹였다는 의미이고 (50b)는 엄마가 아이에게 밥을 먹도록 설득 또는 허락했다는 의미이다. 전자의 경우는 아이가 밥을 먹은 것이 확실하나 후자의 경우에는 결국 아이가 밥을 먹었는지의 여부는 불확실하다.

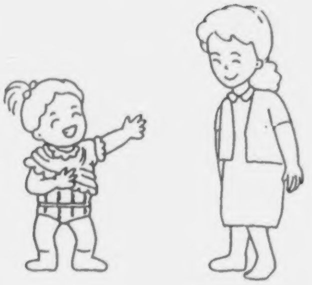
Lee, Song, & O'Grady (1997)는 이민 가정의 아동이 이 두 가지 사역 구문을 얼마나 이해하는지를 알아보기 위해 6명의 아동(5세에서 8세)을 대상으로 실험을 실시하였다. 아이들에게는 위의 두 가지 사역 구문에 해당하는 실험 문장을 (51)과 (52)에서처럼 두 개의 그림과 함께 주고 그 실험 문장의 의미를 나타내는 그림을 두 개의 그림 중에서 찾도록 하였다. 실험 문장을 읽기 전에 실험 문장이 자연스럽게 들리도록 적절한 상황을 그림과 함께 제시하였다.

(51) 동사어미를 이용한 사동 구문
상황: 엄마가 오늘 백화점에서 영희의 새 옷을 사 오시어서 영희가 너무 좋아했어.



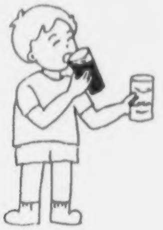
실험 문장: 그래서 엄마가 영희에게 새 옷을 입혔어.



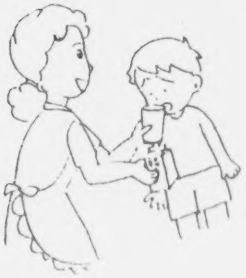


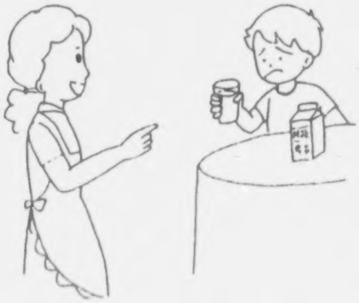
(52) -*게 하다*를 이용한 사동 구문

상황: 영수가 목이 말라 콜라를 마시려고 해.



실험 문장: 엄마가 영수에게 콜라 대신 우유를 마시게 했어.





(51)에서 아동이 왼쪽 그림을 가리키면 사동어미를 사용한 실험 문장을 정확히 이해한 것이 되고 오른쪽 그림을 가리키면 *-게 하다*를 사용한 문장으로 잘못 이해한 것이 된다. (52)에서는 오른쪽 그림을 가리키면 아동이 *-게 하다*를 사용한 문장을 옳게 이해한 것이 되고 왼쪽 것을 가리키면 사동어미를 사용한 사동구문처럼 이해한 것이 된다. 아이들에게 (51)과 같은 유형의 실험 문장이 12개 그리고 (52)와 같은 유형의 실험 문장이 11개 도합 23개의 실험 문장이 그림과 함께 주어졌다. 결과는 표 8에 잘 정리되어 있다.

표 8. 호놀루루에 살고 있는 이민 가정 아동의 동사어미를 이용한 사동구문과 *-게 하다*를 이용한 사동구문 습득의 비교

	동사어미를 이용한 사동구문	*-게 하다*를 이용한 사동구문
전체 평균	65/72 (90.28%)	34/66 (52.52%)

위의 표 8에서 볼 수 있듯 이민 가정의 아동들은 동사어미를 이용한 사동구문의 이해에는 거의 어려움이 없는 것처럼 보인다(90.28%를 맞춤). 그러나 *-게 하다*를 이용한 사동구문의 이해는 우연에 의해 맞출 수 있는 점수인 50%를 겨우 넘겨 어려운 것으로 생각된다.

한국어를 모국어로 사용하는 아동에게는 이와 같은 실험이 실시가 되지 않아 사동 구문의 습득에 대해 이들과 이민 가정의 아동들을 비교할 수는 없지만 일반적으로 한국 아동에 있어서 사동구문은 동사어미를 이용한 사동구문이나 *-게 하다*를 이용한 사동구문 모두 일찍부터 사용되기 시작하는 것으로 보고되고 있다.

2.4 관계절의 습득

한국어의 관계절은 수식하는 명사의 왼쪽에 위치하며 관계절 안에는 그 명사로 이해되는 빈 공간이 있다. 아래의 예문 (53)에서 괄호로 표시된 관계절은 명사 *사자*를 수식하고 관계절 안의 밑줄로 표시된 주어 위치에 있는 빈 공간은 *사자*로 이해된다.

(53) [_____ 호랑이를 무는] 사자가 있어요.
주어

한국어의 관계절에는 주어 자리가 비어 있는 위에서 본 (53)과 같은 관계절이 있는가 하면 (54)와 같은 직접목적어 자리가 비어 있는 관계절도 있고 또는 (55)처럼 간접목적어 자리가 비어 있는 관계절 등 다양한 관계절이 있다.

(54) [고양이가 _____] 때리는 개가 있어.
직접목적어

(55) [토끼가 ____] 인사하는 고양이
간접목적어

이와 같은 한국어 관계절에 대한 이민 가정 아동의 이해 정도를 알아보기 위해 O'Grady, Cho, Song & Lee(1996)는 호놀루루에 거주하는 아동 20명(6세에서 10세)을 대상으로 그림 고르기 실험을 실시하였다. 이 실험에서 아이들에게는 (56), (57), (58), (59)와 같은 4가지 종류의 실험 문장이 주어졌다.

(56) 관계절에 주어와 직접목적어가 나오고 주어 자리가 빈 관계절 구문
[____ 개를 때리는] 고양이가 있어.
주어 직접목적어

(57) 관계절에 주어와 직접목적어가 나오고 직접목적어 자리가 빈 관계절 구문
[고양이가 ____ 때리는] 개가 있어.
주어 직접목적어

(58) 관계절에 주어와 간접목적어가 나오고 주어 자리가 빈 관계절 구문
[____ 토끼에게 인사하는] 고양이가 있어.
주어 간접목적어

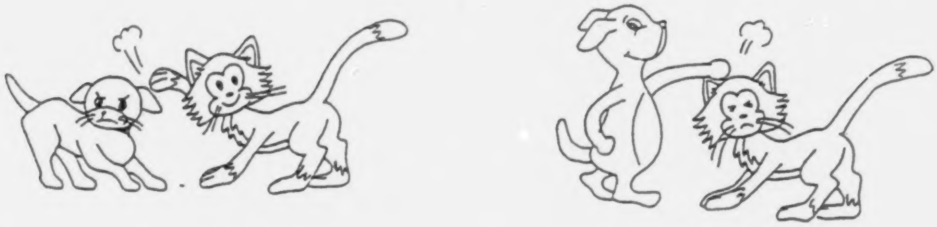
(59) 관계절에 주어와 간접목적어가 나오고 간접 목적어 자리가 빈 관계절 구문
[고양이가 ____ 인사하는] 토끼가 있어.
주어 간접목적어

위의 4가지 종류의 문장을 잘 이해하는가를 알아보기 위해 아동들에게는 각각의 문장의 종류에 5개의 실제 실험 문장이 주어져 전체 20개의 실험 문장과 그에 따르는 20쌍의 그림이 주어졌다. 실제 실험에서 아동들은 실험 문장을 하나씩 듣고 그에 주어진 두 그림 중 그 실험 문장이 의미하는 그림을 고르면 그 아동은 그 실험 문장을 잘 이해하고 있다고 여겨진다. 예를 들어 (60), (61)과 같은 실험 문장에서는 그림 2와 같은 두 그림이 주어지고 (62), (63)과 같은 문장에서는 그림 3과 같은 두 그림이 주어진다.

(60) 관계절에 주어와 직접목적어가 나오고 주어 자리가 빈 관계절 구문
[____ 개를 때리는] 고양이가 있어.
주어 직접목적어

(61) 관계절에 주어와 직접목적어가 나오고 직접목적어 자리가 빈 관계절 구문
[고양이가 _____ 때리는] 개가 있어.
주어 직접목적어

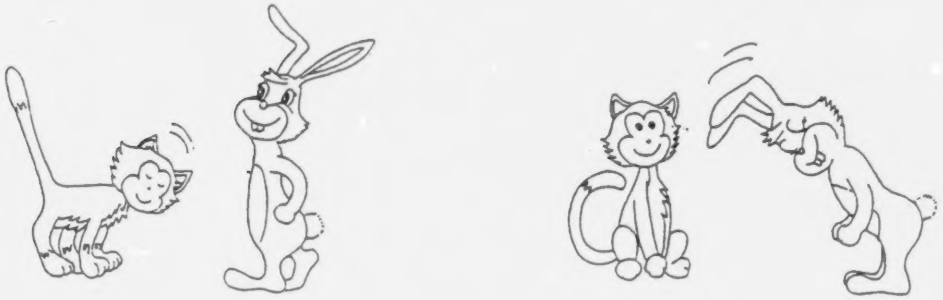
그림 2.



(62) 관계절에 주어와 간접목적어가 나오고 주어 자리가 빈 관계절 구문
[_____ 토끼에게 인사하는] 고양이가 있어.
주어 간접목적어

(63) 관계절에 주어와 간접목적어가 나오고 간접 목적어 자리가 빈 관계절 구문
[고양이가 _____ 인사하는] 토끼가 있어.
주어 간접목적어

그림 3.



(60), (61) 실험 문장을 듣고 아동이 그림 2에서 왼쪽 그림을 가리키면 아동은 이 실험 문장을 잘 이해하고 있다고 여겨진다. (62), (63)의 실험 문장에서는 오른쪽 그림을 가리켜야 아동은 그 실험 문장을 올바르게 이해하고 있다 말할 수 있다. 실험 결과는 아래의 표 9에 잘 정리되어 있다.

표 9. 이민 가정 아동의 관계절 습득

관계절의 내의 모양(종류)	평균
주어와 직접목적어가 나오고 주어 자리가 빈 관계절 구문(A)	1/5**(20%)**
주어와 직접목적어가 나오고 직접목적어 자리가 빈 관계절 구문(B)	3.9/5(78%)
주어와 간접목적어가 나오고 주어 자리가 빈 관계절 구문(C)	1.4/5**(38%)**
주어와 간접목적어가 나오고 간접 목적어 자리가 빈 관계절 구문(D)	3.6/5(72%)

위의 표 9에서 볼 수 있듯이 이민 가정의 아동들은 주어 자리가 빈 (A)와 (C)는 낮은 점수를 얻은 반면(20%와 38%), 목적어 자리와 간접 목적어 자리가 빈 (B)와 (D)는 비교적 높은 점수를 얻었다(78%와 72%).

그러나 한국어를 모국어로 사용하는 한인 아동들을 대상으로 한 Clancy, Lee & Zoh(1986)에 의해 실시된 실험에서는 아동들은 관계절에 주어와 직접목적어가 나오고 주어 위치가 빈 (64) 구문과 관계절에 주어와 직접목적어가 나오고 직접 목적어 자리가 빈 (65) 구문을 비교적 잘 맞추었다(78.25%와 68.25%). 그리고 이때 주어 자리가 빈 관계절 구문이 목적어 자리가 빈 관계절 구문보다 조금 쉬웠다(약 10%정도의 차이).

(64) 관계절에 주어와 직접목적어가 오고 주어 자리가 빈 관계절 구문(78.25%)
[____ 오리를 넘어뜨린] 토끼가 다람쥐를 쫓아갔다.
주어 직접목적어

(65) 관계절에 주어와 직접목적어가 오고 직접목적어 자리가 빈 관계절 구문(68.25%)
[토끼가 ____ 넘어뜨린] 오리가 다람쥐를 쫓아갔다.
주어 직접목적어

위의 한국어를 모국어로 사용하는 아동들에 의한 관계절 구문의 습득과 이민 가정 아동들의 관계절 구문의 습득을 비교하면 이민 가정의 아동들은 주어 자리가 빈 관계절 구문을 아주 어려워한다는 사실을 알 수 있다.

이민 가정의 아동의 주어 자리가 빈 관계절 구문에 대한 점수가 다른 자리가 빈 관계절 구문에 비해 점수가 낮은 것은 그들의 조사에 대한 이해가 낮은 것이 한 이유가 될 수 있겠다. 다시 말해 앞서 '2.1 어순과 조사의 습득'에서 보았듯이 이민 가정 아동은 8세까지도 조사의 습득이 이루어지지 않았다. 그리고 그들은 문장을 이해하는데 첫 번째 나오는 명사를

주어로 두 번째 나오는 것을 목적어로 다루었다. 그래서 목적어-주어-동사 어순을 갖는 (66)을 주어-목적어-동사 어순을 갖는 문장 (67)로 바꾸어 해석하였다.

(66) 고양이를 개가 때렸다.
목적어 주어

(67) 고양이가 개를 때렸다.
주어 목적어

이민 가정의 아동은 관계절 구문을 이해함에 있어서도 위의 방식을 사용한 것 같다. 다시 말해 (68)에서처럼 처음에 나오는 명사 *호랑이를*(목적어)을 주어 *호랑이가*(주어)로 해석하여 자연히 빈 공간(*사자*의 의미를 갖는다)은 목적어로 이해되어 호랑이가 사자를 무는 원래의 관계절과 반대의 의미를 갖게 된다.

(68) [____ 호랑이를 무는] 사자가 있어.
사자를 호랑이가

반면에 목적어가 빈 공간으로 나오는 것은 해석에 지장이 없는데 그것은 (69)에처럼 첫 번째 나오는 명사는 그대로 주어로 이해되고 빈 공간은 목적어로 이해되어 원래의 관계절과 차이가 없기 때문이다.

(69) [호랑이가 ____ 무는] 사자가 있어.
호랑이가 사자를

3. 결론

우리는 지금까지 한국어-영어를 사용하는 미국에 사는 한인 아동들에 의한 한국 문장구조의 습득에 대해 몇 가지 살펴보았다. 그리고 이들 이민 가정의 아동들이 조사와 어순, 주어생략 구조, 사동 구문, 관계절 구조의 습득에서 한국어를 모국어로 사용하는 아동들에 비해 조금 발달이 늦는 것을 보았다. 물론 여기에 대한 연구가 아직까지 많이 이루어지지 않은 상태이기 때문에 이 결과를 일반적인 것으로 확대해 말할 수는 없겠다.

단순히 결과만을 아는 데에서 나아가 우리는 이민 가정의 아동들이 한국어 습득시 겪게 되는 어려운 점들을 극복할 수 있도록 어떻게 도와주어야 하는지를 생각해 보아야 하겠다. Song 등(1997)에서 우리는 하나의 가능성을 볼 수 있는데, 저자들은 이민 가정의 한인 아동

이 목적어-주어-동사의 어순을 갖는 문장을 이해하는데 어려워하는 것을 교정적인 교육 방법을 통해 극복할 수 있도록 도와주어 교육적인 효과가 있음를 확인하였다.

먼저 7세에서 12세에 이르는 아동 13명에게 (70a)와 (70b)에 있는 문장의 형태에 중점을 두어 (71)에서와 같은 교육을 실시하였다.

(70) 주어-목적어-동사 어순
a. 여자 아이가 남자 아이를 밀어

목적어-주어-동사 어순
b. 남자 아이를 여자 아이가 밀어

(71) a. 왜 한국어에서 조사가 중요한지를 설명한다.
b. 주어와 목적어의 각각에 알맞은 주격 조사와 목적격 조사가 사용된 문장의 예(즉, (70a)와 (70b)와 같은 문장들)를 제시한다.
c. *-가*와 *-이*의 차이점과 *-를*과 *-을*의 차이점에 대해 설명한다.
d. 선생님이 인형을 가지고 동작을 취하면서 (70)과 같은 유형의 문장을 아이들에게 말하고, 그 문장이 올바르게 동작을 묘사하고 있는가를 질문한다.
e. 아이들에게 2장의 카드를 주고(한 카드에는 주격 조사 *-가/-이*가 쓰여 있고, 다른 하나의 카드에는 목적격 조사 *-를/-을*이 쓰여져 있음), 다음과 같이 조사가 없는 문장을 준다. 그리고 인형으로 동작을 취하면서 아이들에게 동작을 잘 묘사할 수 있도록 적절한 조사를 쓰도록 한다.

곰 __ 쥐 ___ 때려요.

f. 아이들을 짝을 맞추어 나누고, 아이들에게 인형을 줌. 그리고 다양한 문장을 불러 주고 그것들을 인형을 사용하여 실행하게 한다.
g. 각각의 아이에게 동물 가면을 쓰게 한다. 그리고 아이들을 둘씩 짝 지워 선생님이 문장을 불러 주고 아이들이 그것을 동작으로 실행케 한다.

아이들은 이런 교육을 일 주에 50분씩 2주간에 두 번의 교육을 받았고, 그 전에 아이들의 실력을 테스트 해 놓았었다. 결과를 보면, 교육이 있기 전 아이들은 (70a)와 같은 문장은 94.23%를 맞추고 (70b)와 같은 문장은 25%만 맞추었는데, 교육이 있고 나서 다시 실시한 테스트에서는 각각 96.15%와 66.37%로 (70b)문장 형태에서 큰 효과를 보였다. 이로부터 9주 후에 다시 그들의 실력을 측정하여 보았어도 여전히 잘하는 것으로 드러나(각각 99.88%와 56.25%), 교육의 효과가 오래 지속됨을 볼 수 있었다.

참고 문헌

Cho, S., Lee, M., & O'Grady, W. (1998). The Acquisition of Korean null-arguments phenomenon by Korean-English Bilinguals. Unpublished manuscript. Linguistics Department, University of Hawaii at Manoa.

Clancy, P., Lee, H., & Zoh, M.-H. (1986). Processing strategies in the acquisition of relative clauses: Universal principles and language-specific realizations. *Cognition, 24*, 225-262.

Greason, J. B. (1993). *The development of language*. New York, NY: Maxwell Macmillan International.

Kim, S., O'Grady, W., & Cho, S. (1995). The Acquisition of case and word in Korean: A note on the role of context. *Eohak Yengu, 31*(1), 163-175.

Kim, Y.-J. (1992). The acquisition of Korean. Unpublished manuscript. [To appear] in D. I. Slobin (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition: Vol. 5*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

O'Grady, W., & Dobrovolsky, M. (1993). *Contemporary linguistics: An introduction*. New York, NY: St. Martin's Press.

Otsu, Y. (1994). Early acquisition of scrambling in Japanese. In T. Hoekstra & B. Schwartz (Eds.), *Language Acquisition Studies in Generative Grammar* (pp. 253-264). Philadelphia: Benjamins.

Owens, Robert E. (1988). *Language development: an introduction*. Columbus: Merrill Pub. Co.

Lee, M., Song, M., & O'Grady, W. (1997). The Acquisition of Korean causative structures by Korean-English Bilinguals. Unpublished manuscript. Linguistics Department, University of Hawaii at Manoa.

Song, M., O'Grady, W., Cho, S., & Lee, M. (1997). The learning and teaching of Korean in community schools. In Y.-H. Kim (Ed.), *Proceedings at the second annual conference of the American Association of Teachers of Korean* (pp. 111-127). Honolulu, HI: AATK.

O'Grady, W., Cho, S., Song, M., & Lee, M. (1996). The acquisition of relative clauses by Korean-English bilinguals. Unpublished manuscript. Linguistics Department, University of Hawaii at Manoa.

영어-한국어 이중언어사용 아동의 한국어 어휘 습득 및 어휘 지도

이미선, 하와이대학교 언어학과

1. 서론

어휘는 어떤 한 언어가 나타내고자 하는 의미와 매우 밀접히 연관되어 있고, 그 언어를 이해하고 발화하는데 있어서 가장 기본적이고 중심이 되는 요소이다.[1] Wilkins(1972)는 '문법 없이는 어느 정도 의미 전달이 가능하지만, 어휘 없이는 의미가 전혀 전달되지 않는다'고 하여 어휘의 중요성을 강조하고 있다. 이것은 외국어를 처음 배울 때나 또는 전보문에서, 문법이 불완전하더라도 어휘를 적절히 사용하면 의사 소통이 가능하다는 점에서도 잘 알 수 있다. 실제로 많은 실증적 연구를 통해, 어휘를 얼마나 많이 알고 잘 구사할 수 있는지가 성공적인 의사소통의 척도가 될 수 있다는 것이 검증되고 있다.

따라서, 언어를 습득하는 것을 의사소통 능력의 습득이라고 본다면, 어휘력의 확장은 언어 습득에 있어서 매우 중요하다고 할 수 있다. 어휘력이란 수적으로 얼마나 많은 단어를 알고 있는가를 의미할 뿐만 아니라, 사물이나 개념에 대해 어느 정도로 논리적이고 다양하며 정확하게 표현할 수 있는지를 의미하기도 한다. 우선, 하나의 단어를 안다고 하는 것은 그 단어가 지니고 있는 정보를 파악하고 있다는 것을 가리킨다. Aitchison(1987:35)에 따르면, 개별 단어의 음성 정보(즉, 어떻게 소리나는가에 대한 정보), 문장 속에서의 역할에 대한 정보(즉, 동사나 명사 같은 품사에 관한 정보), 의미 정보를 파악할 때 그 단어를 안다고 할 수 있다. 특히 각 단어가 하나의 고정된 의미만을 갖는 일은 드문 일인데, 그 단어에 부여된 복합적 의미를 습득하는 것은 어휘력 확장에 필수적이다. 그러나, 단어를 안다는 것은 이 세 가지의 정보 외에도 그 단어가 어떤 상황에서 어떻게 적절히 사용되어야 하는가에 관한 화용적(pragmatic) 정보까지도 아는 것을 의미한다. 예를 들어, '밥'이라는 단어를 안다고 하면, 이 단어가 어떻게 발음되며 철자가 무엇인지를 알아야 하고, '쌀, 보리, 좁쌀 따위를 끓여 익힌 음식'이라는 기본적인 의미 외에 '끼니로 먹는 음식, 차지할 수 있는 몫, 이용되거나 희생되

---

[1] 이익섭(1986:164)에 따르면 '어휘(vocabulary)'란 단어들(words)의 모임으로 정의할 수 있는데, 단어들의 집합이라는 총체적인 성격을 띠고 있다. 반면에, '단어'는 '어휘'와 구별되는 개별적인 단위를 가리킨다고 한다. 그러나 본고에서는 '어휘'와 '단어'를 이러한 개념상의 차이를 고려하지 않고 구별없이 사용하겠다.

는 대상, 미끼' 등의 확장된 의미도 파악하고 있어야 한다 (금성판 국어사전, 1987 참고). 또한 이 단어가 한 문장 안에서 명사로 쓰이는 것을 알아야 할 뿐만 아니라, 다양한 문맥과 상황에서 어떻게 사용되는지를 알고 있어야 한다. '할아버지가 밥을 먹는다'라는 문장은 문법적으로 아무 문제가 없지만, '밥'이라는 단어가 '할아버지'라는 주어와 어울리지 않아서 화용적으로는 적합한 문장이 아닌 것이다.

이처럼 단어를 안다는 것은 매우 복잡한 양상을 띠고 있고, 풍부한 어휘력을 갖는다는 것은 양적 성장 뿐 아니라 질적 성장도 수반해야 하는 것이다. 또한, 어휘 습득은 개별 단어를 중심으로 그 단어에 내포된 개념간의 관계를 파악하는 것 뿐 아니라, 그 여러 개념들을 한 단어와 연결시키는 것을 포함하는 복잡한 하나의 과정이기 때문에(Beck & McKeown, 1996), 어휘력의 확장은 한 순간에 저절로 이루어지는 것이 아니다. 발음이나 문법은 언어습득의 어느 단계에 이르면 완성되지만, 어휘는 한 언어를 완전히 습득한 후에도 여전히 지속적으로 학습해야 한다. 따라서, 언어를 지도하는 교사의 입장에서는 먼저 어휘가 어떻게 습득되는지는 이해하고, 효과적으로 습득될 수 있도록 꾸준히 도와주는 것이 필요하다. 특히 어휘사용 능력이 곧 언어의 유창성을 나타낸다는 주장이 있을 만큼 언어습득에 있어서 어휘습득의 중요성이 부각되고 있는 이 시점에서(van Hell & Mahn, 1997; Luppescu & Day, 1993 참고), 학습자의 어휘력을 증진시키는 일은 매우 중요하다고 하겠다.

본고에서는 모국어와 제2언어에서의 어휘 발달 양상을 살펴보고, 영어-한국어 이중언어 사용 아동이 한국어 기초어휘를 얼마나 이해하고 사용하는지에 대한 조사 결과를 보고한다. 마지막으로는 어휘교육의 중요성과 더불어 어휘지도의 방안을 살펴보고자 한다.

2. 아동의 어휘습득 및 발달

2.1 단일언어 사용 아동의 어휘습득 및 발달

일반적으로, 한 언어를 모국어로 습득하는 아동들은 약 1세 정도에 단어를 발화하기 시작하는데, 생후 15개월쯤 되면 10개의 단어를 습득한다(Nelson, 1973). 이 때부터 아동은 매우 느린 속도로 단어를 습득하게 되는데, 생후 18-19개월이 되면 약 50개 정도의 단어를 습득한다(Nelson, 1973; Garman, 1979). 이 때부터 아동의 어휘발달은 급속도로 가속화되어 한 달에 약 30-50개의 새 단어를 습득한다(Nelson, 1981; Mervis & Bertrand, 1995). 나중에는 그 습득속도가 훨씬 가속되어, 하루에 20개에 이르는 새 단어를 배우는 것으로 알려지고 있다(Nelson, 1981 참조).

아동이 처음 배우고 발화하는 단어는 전형적으로 부모나 음식, 신체, 옷, 장난감 등 그들 주위에서 자주 접하는 대상과 관련된다. 이런 단어들은 처음에는 거의 명사에 제한되다가, 1세에서 2세 사이에 동작을 나타내는 동사를 사용하기 시작한다(Mobärg, 1997). 이 때, 영어를 모국어로 습득하는 아동이 처음 사용하는 동사는 'do, make, get, go'이다. 이 동사들은 처음에 다양한 의미로 사용되다가 나중에 더 세부적인 동사로 대치된다. 그래서 'make'는 예

를 들면 'draw, write' 등으로 대치된다. 비슷한 현상이 명사사용에서도 관찰되는데, 예를 들어 'dog'라는 명사는 아동이 의미의 상위분류와 하위분류를 알게될 때까지 일반적인 동물을 가리키는 명칭으로 사용된다(Mobärg, 1997). 한국어를 모국어로 습득하는 아동이 2세를 전후해서 가장 빈번히 발화하는 동사는 '주다, 가다, 먹다' 등이다(배소영, 1995). 그러나 영어에서와 마찬가지로 이 동사들은 다양한 상황에서 여러 가지 의미로 사용되는데, 약 3세를 전후해서까지 '가다'를 '가다'와 '오다'의 의미로 사용하는 것을 볼 수 있다. 또한 '크다'라는 표현 하나로 '크다'는 의미 뿐 아니라 '많다, 길다, 높다, 넓다'를 의미하기도 한다(이승환, 1994).

이런 발달 과정을 거쳐 아동이 약 6세에 이르면 약 14,000개의 어휘를 알게 되고, 약 17세에는 알고 있는 단어가 4-5만개에 이르게 된다(Carey, 1978; Kagan, 1981; Pinker, 1994 참고). 김광해(1993:58)도 일본어를 대상으로 한 통계에서 비슷한 결과를 보고하고 있는데, 6세에서 20세에 이르는 모국어 화자들이 이해할 수 있는 어휘의 양은 나이가 들어감에 따라 점진적으로 증가하는 것을 볼 수 있다. 예를 들어, 6세에는 남자가 5,606어, 여자가 5,158어를 이해하는데 비해, 17세의 남자는 47,721어, 여자는 44,161어를 알고 있는 것으로 나타났다.

표 1. 이해 어휘량의 발달

구분 연령	어휘량		연간 증가율	
	남	여	남	여
6	5,606	5,158	18.7	21.6
7	6,655	6,250	17.5	16.5
8	7,822	7,283	25.4	27.1
9	9,812	9,256	31.0	36.5
10	12,863	12,635	35.0	42.9
11	17,359	18,057	33.0	39.9
12	23,085	25,254	24.8	22.9
13	28,809	31,035	19.3	15.1
14	34,379	35,726	14.8	11.2
15	39,475	39,722	11.2	6.9
16	43,886	42,447	8.7	4.0
17	47,721	44,161	4.9	2.3
18	50,069	45,190	1.8	0.6
19	50,985	45,467	0.4	0.1
20	51,176	45,496	-	-

표 1에 따르면, 16세 이후에는 그 증가율이 그렇게 크지 않지만 그래도 여전히 어휘는 계속해서 증가하고 있는 것을 볼 수 있다. 이처럼 어휘지식은 한 언어를 완전히 습득한 후에

도 나이와 경험에 따라 평생에 걸쳐 꾸준히 발달한다. 이런 양상은 한 언어를 구성하고 있는 중요 요소 중에서 음운이나 문법이 일찍 습득되는 것과는 대조된다.

현재로서는 나이에 따라 한국어 어휘를 얼마나 이해하고 있는지에 대한 조사가 없기는 하지만, 한국어를 모국어로 하는 화자들도 같은 양상으로 어휘를 습득하리라는 것은 짐작할 수 있다. 한편, 여러 연구에서 객관적 방법과 주관적 방법에 근거하여 각 연령별로 습득해야 할 한국어 어휘 목록을 제시하고 있다. 임지룡(1991)은 5차 교육과정에 따른 초등학교 국어 교과서를 분석하여, 1,500개의 어휘를 기초어휘로 제시하였다. 이 어휘들은 여러 종류의 어휘 빈도조사 결과에서 일반적으로 가장 빈번하게 사용되는 고빈도어로 밝혀짐과 동시에, 일상생활에 꼭 필요한 10개의 의미분야에 해당되는 어휘들이다. 또한 이충우(1994)는 '한국어 교육용 어휘' 목록을 제안하였는데, 이 목록에 따르면 취학전 아동이 습득해야 할 어휘를 1,585개로 전제하고, 초등학교 교육용 어휘 14,600개를 제시하였다.

이런 어휘 목록들은 한국어 어휘 습득의 절대적인 기준이라고 할 수는 없다. 그러나, 한국에서 초등학교에 다니는 아동들이 최소한 어느 정도의 어휘를 알고 있어야 하는지에 대한 지침이기 때문에, 한국어를 배우는 제2세대 한국인이나 또는 외국인들에게도 어휘학습의 목표가 될 수 있을 것이다.

2.2 이중언어사용 아동의 어휘습득 및 발달

동시에 두 언어를 습득하는 동시적 이중언어사용 아동은 한 언어를 습득하는 아동과 같은 습득과정을 거쳐 어휘를 습득하는 것으로 알려지고 있다. 한 예로, 한 언어를 습득하는 아동이나 두 언어를 동시에 습득하는 아동 모두 어휘 습득의 초기 단계에서는 과대일반화를 한다. 즉, 'dog'라는 단어를 네발 달린 모든 동물을 나타내기 위해서 사용하는 것이다.

그러나, 단일언어사용 아동과 이중언어사용 아동의 어휘 습득에서 발견되는 분명한 차이점이 있는데, 두 언어를 동시에 습득하는 아동은 한 언어를 습득하는 아동과는 달리 두 언어로 주어지는 언어입력에 노출된다는 것이다(Bhatia & Ritchie, 1999). 이 차이는 단일언어와 이중언어의 어휘 습득에서 여러 가지 차이를 초래한다. 이와 관련해서, Volterra & Taeschner(1978)는 아동이 어떤 언어로든 한 개념을 나타내는 어휘를 이미 습득했다면 그 아동은 같은 개념을 나타내는 다른 어휘를 배우거나 사용할 동기를 느끼지 못한다고 주장한다. 이 주장에 따르면, 두 언어를 습득하는 아동은 자신이 두 언어를 다루고 있음을 인지한 후에야 같은 개념을 표현하는 다른 언어의 어휘를 배우기 시작한다고 한다. 이처럼 아동이 한 개념에 대해 어떤 언어든 그들이 먼저 습득하게 된 언어의 단어만을 받아들이는 경향은 약 150개의 단어를 습득할 때까지 계속된다(Clark, 1987:13).

동시에 두 언어를 습득하는 아동의 어휘가 어떻게 발달하는지를 보여주는 한 예를 Nair(1984)에서 찾아볼 수 있다. Nair는 힌두어와 영어를 동시에 습득하는 아동을 대상으로 1세 반에서 2세까지의 자연발화를 분석했는데, 18개월에 100단어 이상(영어 38단어, 힌두어 33단어, 유아어 31단어)을 습득했고, 약 2세까지는 영어 83단어, 힌두어 80단어 등을 추가해서 총 270 단어 이상을 사용하고 있는 것으로 보고하고 있다. 그런데, 이 아동은 영어 단어

와 한두어 단어를 일정한 규칙에 따라 분리해서 사용하는 것으로 나타났는데, 이것은 Volterra & Taeschner(1978)의 주장과 일치하는 것으로 보인다.

한편, 한 언어를 먼저 습득하고 다른 언어를 나중에 습득하는 연속적 이중언어 습득은 동시적 이중언어 습득과는 조금 다르다. 모국어 습득은 아동의 인지 발달과 병행되는 반면, 나중에 습득되는 언어는 학습자의 인지 능력이 이미 갖추어진 상태에서 습득된다(Ringbom, 1987). 따라서 사물에 대한 개념이 이미 존재하기 때문에 개념과 어휘를 연결시켜야 하는 과제를 쉽게 수행할 수 있다. 또한 모국어 습득이나 동시적 이중언어 습득에서 관찰되는 과대일반화 등은 나타나지 않는다. 그러나, 영어와 한국어처럼 서로 상이한 제2언어를 습득할 때에는 이미 습득된 모국어의 간섭을 많이 받게 되어서 습득에 어려움이 있을 수도 있다. 이런 경우, 습득의 초기 단계에서는 적절한 어휘를 찾아내서 적절히 사용하는 처리과정이 느리고 미숙하지만, 능숙도가 높아지고 그 언어를 자주 접하고 사용하면 제2언어의 어휘 습득이 가속화되어 모국어 수준으로 처리가 가능해진다.

3. 영어-한국어 사용 아동의 한국어 어휘 사용에 관한 조사

제1장의 '이중언어사용 개론'에서도 밝혔듯이, 대부분의 영어-한국어 이중언어사용 아동은 한국어를 먼저 습득한 후에 영어를 습득하는 '연속적(sequential), 감가적(subtractive) 이중언어 화자'이다.[2] 이 경우 아동들은 유아기에 습득한 한국어를 잊어버리고 영어를 자신의 모국어로 발달시키는 것이 보통이며, 한국어를 유지하는 경우에도 유아기의 언어수준을 크게 벗어나지 못한다. 이처럼 영어가 우세하고 스스로 영어를 모국어로 인식하고 있는 제2세대 한국계 아동들이 보유하고 사용할 수 있는 한국어 어휘는 대체로 일상적인 의사소통을 할 정도에 국한되어 있는 것 같다. 이런 현상은 Peabody Picture Vocabulary Test(PPVT)를 사용해서 어휘력을 측정한 여러 연구에서 관찰할 수 있다. 예를 들어, 아동이 영어와 다른 언어를 동시에 습득하는 경우, 아동의 제2언어가 열세한 형편이라면 그 언어의 어휘력이 평균적으로 떨어지는 것으로 나타났다(Argulewicz & Abel, 1984; Ben-Zeev, 1977a, b; Doyle, Champagne, & Segalowitz, 1978; Rosenblum & Pinker, 1983; Serapiglia, 1978 참고).

아동의 어휘력은 주로 아동이 보유하고 있는 어휘량 측정을 통해 이루어져 왔는데, 그림을 보고 설명하거나, 선다형 또는 정오(正誤) 문제 등의 방법이 그 예가 될 것이다. 하지만, 이런 측정 방법은 아동이 어떤 단어를 아는지 아니면 모르는지 만을 보여줄 수 있다는 문제가 있다. 사실 어휘력을 측정하는 것은 간단한 일이 아니다. Cronbach(1942)도 지적했듯이, 이런 식의 표준화된 어휘 테스트로는 아동이 어떤 단어의 의미를 얼마나 정확히 얼마나 깊이 있게 알고 있는지를 측정할 수 없는 것이다. 특히, 단어 지식이 개인이 보유할 수 있는 지식의 정도를 반영한다는 주장(Beck & McKeown, 1996)을 받아들인다면, 양적 측정보

---

[2] 연속적(sequential) 이중언어 습득이란 두 언어를 습득할 때 한 언어를 먼저 습득하고 나중에 다른 언어를 습득하는 경우를 말한다. 이 때, 두 번째 언어를 배움으로써 제1언어 능력에 손실을 초래하게 되는 경우를 감가적(subtractive) 이중언어 습득이라 한다.

다는 질적인 측을 주목해야 할 것이다. 질적 측정의 한 예로 단어 정의하기를 들 수 있다. 이것은 주어진 단어의 의미를 서술하게 하는 테스트로서, 아동이 그 단어의 의미를 어느 정도로 잘, 얼마나 상세하게, 또는 얼마나 적절하게 알고 있는지를 측정할 수 있다.

본 조사는 영어-한국어 이중언어사용 아동이 한국어의 기초어휘를 얼마나 잘 이해하고 적절히 발화하는지를 살펴보고자 이루어졌다. 조사방법은 주로 다양한 상황을 묘사하는 그림을 보고 적절한 어휘를 발화하도록 하는 것과 단어를 정의하도록 하는 것이었다.

3.1 조사 대상자

조사 대상자는 하와이에 거주하면서 한글학교에 다니는 23명의 2세대 한국계 아동들이다. 표 2에서 볼 수 있는 것처럼 조사 대상 아동들의 한국어 능숙도는 초급, 중급, 고급반으로 구분되는데, 이 능숙도는 나이와는 상관관계가 별로 없이 다양하게 나타났다.[3] 6세에서 16세에 이르는 이 아동들은 가정에서 부모와 대화할 때 기본적이고 일상적인 한국어를 쓰는 것 외에는 거의 한국어를 사용하지 않고 있었으며, 부모와의 상호작용에서도 능동적으로 발화하기보다는 주로 수동적으로 듣는 한국어에 제한되어 있는 경우가 많았다. 그리고 부모 외에 형제자매와 대화를 할 때에는 주로 영어를 사용하고 있었다.

3.2 조사를 위한 어휘 선정 기준

일반적으로 어휘는 중심어휘와 주변어휘로 나눌 수 있는데, 중심어휘는 기초어휘, 기본어휘, 기간어휘로 세분된다(임지룡, 1991:88-9). 이 중에서, '기초어휘(basic vocabulary)'는 일상생활에서 그 사용 빈도수가 높고, 사용되는 범위가 넓으며, 다른 단어로 파생되거나 합성되기 쉽다. 따라서 기초어휘는 한 언어를 알기 위한 최소한의 필수어로 규정할 수 있다. 반면, '기본어휘(fundamental vocabulary)'는 초등 교육이나 중등 교육 등과 같이 어떤 목적을 위해 인위적으로 선정된 어휘이며, '기간어휘(basic core vocabulary)'는 어떤 특정 집단을 대상으로 조사해서 직접적으로 얻어지는 어휘 집단을 말한다.

본 조사에서는 조사 대상 어휘를 기초어휘로 제한하였고, 기초어휘 중에서도 내용어 만을 선정했다.[4] 내용어는 음운정보, 철자정보, 형태정보, 통사정보, 의미정보, 화용 정보 등의 다양한 정보를 지니고 있는데, 넓게 볼 때는 이 모든 정보가 어휘력의 평가 대상이 될 수 있

---

[3] 아동들의 한국어 능숙도는 아동이 속해 있는 토요 한글학교의 학급 수준과 인터뷰를 통한 조사자의 주관적 판단에 의해 정해진 것임을 밝혀 둔다. 일부 예외가 있기는 하지만, 아동의 학급 수준과 원활한 의사소통의 정도는 대체로 일치했다. 즉, 아동이 한글학교에서 초급반에 속해 있는 경우 대체로 한국어를 이해하고 발화하는 의사소통 능력이 매우 미숙했고, 중급 이상인 경우에는 의사소통도 원활했다. 그러나, 이 능숙도 구분은 대단히 주관적이기 때문에, 아동의 능숙도를 바탕으로 하는 어떤 결과도 통계적으로 유의미하다 할 수 없을 것이다. 앞으로는 이와 같은 아동의 한국어 능숙도를 객관적으로 측정할 수 있는 방법이 개발되어야 할 것이다.

[4] 어휘는 내용어와 기능어로 나눌 수 있다. 내용어는 명사, 동사, 형용사, 부사와 같이 어휘적 의미를 갖고 있는 단어들이고, 기능어는 조사나 어미와 같이 내용어를 연결하는 문법적 기능을 갖고 있다

표 2. 조사 대상 아동

아동	나이	성별	한국어 능숙도	가족관계 (친척)*	가정에서 쓰는 언어
1	6	남	초급	부, 모, 형	한국어 < 영어**
2	7	여	초급	부, 모, 조부	한국어 < 영어
3	7	여	초급	부, 모, 동생	영어
4	8	남	초급	부, 모	영어
5	10	여	초급	부, 모, 오빠 (조부모, 삼촌, 사촌)	영어
6	6	여	중급	부, 모	한국어 < 영어
7	8	여	중급	부, 모, 오빠 (삼촌, 숙모)	한국어 < 영어
8	10	남	중급	부, 모, 동생 (이모)	한국어 < 영어
9	10	여	중급	부, 모, 오빠 (이모)	한국어 > 영어
10	10	여	중급	부, 모 (이모, 삼촌)	한국어 < 영어
11	12	여	중급	부, 모	한국어 > 영어
12	16	남	중급	부, 모, 동생, 누나 (조모, 삼촌, 고모, 이모)	한국어 < 영어
13	6	남	고급	부, 모 (고모, 조부모, 사촌)	한국어 < 영어
14	7	여	고급	부, 모, 동생	한국어 > 영어
15	7	남	고급	부, 모 (조부모, 고모, 이모)	한국어
16	8	남	고급	부, 모, 동생, 조모	한국어
17	10	여	고급	부, 모, 동생 (고모, 사촌)	한국어 < 영어
18	10	여	고급	부, 모, 동생 (고모, 사촌)	한국어 < 영어
19	10	남	고급	부, 모, 동생 (사촌, 삼촌, 이모, 고모)	한국어 < 영어
20	11	남	고급	부, 모, 형 (사촌, 삼촌, 이모)	한국어 < 영어
21	12	남	고급	부, 모, 누나	한국어 = 영어
22	12	남	고급	부, 모, 조모	한국어 > 영어
23	12	여	고급	부, 모, 오빠, 언니 (조모, 이모, 사촌)	한국어 > 영어

* '가족관계'는 현재 아동이 함께 살고 있는 가족을 나타내고, 괄호 안의 '친척'은 하와이에 거주하고 있어서 아동이 자주 접하는 친척들을 나타내다.

** '<' 또는 '>' 는 아동이 가정에서 우세하게 사용하는 언어를 나타낸다. 예를 들어, '한국어>영어'의 경우, 아동이 한국어를 영어 보다 더 많이 사용하고 있음을 나타낸다.

다. 그러나 본 조사에서는 내용어의 의미 및 화용 정보만을 조사 대상으로 해서, 조사 대상 아동이 주어진 상황에서 적절히 발화할 수 있는지를 보고자 하였다.

조사 대상 어휘는 크게 가족 명칭, 색깔 이름, 동작을 나타내는 동사, 경어, 단위명사(classifiers) 및 숫자체계의 다섯 가지 분야로 구성되어 있다. 가족 명칭과 동작 동사, 경어, 단위명사 및 숫자체계는 임지룡(1991)이 제시한 기초어휘 목록에서 발췌하였고, 색깔 이름은 많은 언어에서 공통적으로 나타난다고 보고된 11개의 기본색을 채택하였다(Berlin & Kay, 1969). 전체 조사 대상 어휘의 목록은 표 3과 같다.

표 3. 조사 대상 어휘 목록

의미 분야	조사 대상 어휘 목록
가족 명칭	할아버지, 할머니, 외할아버지, 외할머니, 이모, 고모, 삼촌, 외삼촌, 큰아버지, 사촌, 오빠, 형, 누나, 언니, 동생
동작 동사	(옷을) 입다/벗다, (신을) 신다/벗다, (모자를) 쓰다/벗다, (장갑을) 끼다/벗다, (넥타이를) 매다/풀다, (안경을) 쓰다/벗다, (불을) 켜다/끄다, (수도를) 틀다/잠그다, 넘어지다, 떨어지다
경어	계시다, 주무시다, 돌아가시다, 편찮으시다, 잡수시다
단위명사 및 숫자체계	단위명사 (-개, -마리, -대); 고유한 한국어 숫자 (하나 둘 셋 ...), 한자어 숫자 (일 이 삼 ...)
색깔 이름	흰색, 검정, 회색, 빨강, 노랑, 파랑, 녹색, 보라, 주황색, 분홍색, 갈색

3.3 조사 대상 어휘와 영어 어휘의 비교

조사를 위해서 선정된 한국어 어휘들을 그와 상응하는 영어 어휘와 비교해 보면, 영어와 한국어 사이에는 다음 표 4에서와 같은 대응관계를 찾아볼 수 있다.

표4. 영어와 한국어의 어휘 대응관계

대응관계	영어	한국어
1. 일대다	aunt	이모/고모/(외)숙모/큰어머니/작은어머니
	brother	오빠/형
	wear	입다/신다/끼다/차다/쓰다/매다
2. 다대일	niece/nephew	조카
	eat/have/take	먹다
3. 무대일		일부 가족명칭 (예, 동생, 누나)
		경어 (예, 진지, 주무시다, 잡수시다)
		단위명사 (예, -마리, -대)
4. 일대일	grandfather/grandmother	할아버지/할머니
	cousin	사촌
	red/black/white/gray	빨강/검정/흰색/회색

우선, 영어에서는 한 단어로만 표현되는 어떤 개념이 한국어에서는 여러 단어로 표현되는 일대다(一對多) 대응관계가 있다. 예를 들면, 부모와 항렬이 같은 여자 친척을 가리킬 때 한국어에는 그 관계에 따라 '고모, 이모, 숙모, 큰어머니, 작은어머니' 등 다양한 어휘가 쓰이

는 반면, 영어에서는 'aunt'라는 한 단어가 쓰인다. 또 다른 예로, 한국어에서는 무엇이 동작의 대상이 되는가에 따라 '입다, 신다, 끼다, 차다, 쓰다' 등으로 다양하게 표현되어야 하는 반면, 영어는 'wear'라는 한 단어가 여러 다른 동작에 사용될 수 있다. 한국어의 '넘어지다'와 '떨어지다'가 영어에서는 모두 'fall'로 표현되는 것도 또 다른 예가 된다. 특히, 한국어에는 두 개의 숫자 체계, 즉 고유한 한국어 숫자 체계(예, 하나, 둘, 셋...)와 한자어 숫자 체계(예, 일, 이, 삼....)가 있는데, 이것은 단일 숫자 체계를 가진 영어와 대조되는 두드러지는 예이다.

두 번째로, 영어에서는 각기 다른 단어로 표현되는 여러 다른 개념이 한국어에서는 한 단어로 나타나는 다대일(多對一) 대응관계가 있다. 한 예로, 한국어에서는 형제의 자녀를 성별과 무관하게 '조카'라고 하는 반면, 영어에서는 성별에 따라 'niece'와 'nephew'라는 구별된 어휘를 사용한다. 또, 한국어에서는 무엇을 먹든 '먹다'라는 하나의 동사가 사용되고 있지만, 영어에서는 'eat'와 'have' 외에도 'take (medicine)' 등의 동사도 사용될 수 있다.

세 번째 대응관계는 무대일(無對一) 관계로서, 어떤 개념을 표현하는 특정 단어가 한국어에는 존재하는 반면 영어에는 없는 경우이다. 예를 들어, 나이가 어린 형제를 나타낼 때 한국어에는 '동생'이라는 단어가 있지만 영어에는 이에 상응하는 단어가 없다. 특히, '진지', '주무시다' 등과 같은 존대어나 경어체계, 그리고 '-마리'나 '-개'처럼 사물을 헤아릴 때 붙이는 단위명사는 그 대표적인 예가 될 것이다.

마지막으로 일대일(一對一) 대응관계가 있는데, 이것은 어떤 개념이 한국어나 영어에서 모두 한 단어로 표현되는 경우이다. 예를 들어, 한국어의 '할아버지'에 해당하는 영어단어는 'grandfather'이다.

제2언어 학습시 두 언어간에 발생하는 어휘습득의 어려움을 대조분석가설(Contrastive analysis hypothesis)에 근거해서 설명한 연구들에 의하면, 영어를 모국어로 하는 아동이 가장 습득하기 쉬운 것은 영어와 일대일 대응관계에 있는 한국어 어휘이다.[5] 반대로, 영어에서는 한 단어로 표현되는 개념이 한국어에서는 여러 단어로 표현되거나, 심지어 그 개념을 표현하는 특정 단어가 영어에 존재하지 않을 때에는 습득이 어려울 것으로 예상된다.

3.4 조사 방법

이 조사는 조사 대상 아동들이 주어진 문맥에 적합한 한국어 어휘를 의미적, 화용적으로 얼마나 적절하게 발화할 수 있는지를 측정하고자 했다. 이 목적을 위해 선택한 조사 방법은, 어떤 상황을 묘사하는 그림과 간단한 문맥을 제시한 후에, 아동에게 주어진 그림을 보고 그 상황에서 요구되는 단어를 말하게 하는 것이었다. 구체적인 조사 방법은 다섯 가지 의미분야에 따라 약간씩 차이가 있었다. 우선, 가족 명칭을 아는지를 보기 위해서 아동에게 가계

---

[5] 대조분석(Contrastive analysis)이란 두 언어를 상호 대조하여 언어학적 공통점과 차이점을 찾는 연구이다. 특히, 이 접근법은 두 언어간의 차이점에 주목하는데, 이는 두 언어간의 차이가 상호 간섭(interference)을 초래해서 제2언어 학습의 장애요인이 된다고 보기 때문이다(Weinreich, 1953; Haugen, 1953). 두 언어간의 간섭은 모국어의 어떤 한 요소가 제2언어의 여러 요소와 대응할 때, 또는 모국어에 없는 요소가 제2언어에 존재할 때 가장 많이 일어난다.

도(family tree)를 제시하고 가족과 친척의 명칭을 말하게 하였다. 동작 동사와 경어에 대한 지식을 조사하기 위해서는 여러 가지 상황을 묘사하는 그림을 간단한 문맥과 함께 제시한 후에 아동으로 하여금 그 상황을 묘사하도록 유도하였다. 단위명사 및 숫자를 발화하도록 유도하기 위해서는 여러 종류의 사물을 제시하고 그것을 세어보도록 하였다. 색깔 이름은 아는지 보기 위해서는 아동에게 11가지 각기 다른 색의 색지를 주고 그것이 어떤 색인지 물어 보았다. 아동이 그림을 보고 요구된 단어를 발화하면, 그 단어가 무슨 뜻인지 아는 만큼 영어로 정의해 보도록 하였다.

이 조사는 분리된 공간에서 각 아동과의 개별적인 인터뷰를 통해 이루어졌고, 아동의 응답은 개별 응답지에 조사자가 기록하였다.

3.5 조사 결과 및 토의

3.5.1 가족 명칭

조사 결과, 영어-한국어 이중언어사용 아동들이 가족관계를 나타내는 한국어 어휘를 얼마나 알고 있는가 하는 것은 나이나 능숙도와는 무관한 것으로 나타났다. 즉, 나이가 많거나 한국어를 잘한다고 해서 가계도에 제시된 가족과 친척의 명칭을 더 잘 아는 것은 아니었다. 반면, 아동들의 가족 명칭에 대한 지식에 영향을 주는 주 요인은 그 아동들이 일상생활에서 자주 접하는 가족과 친척이 누군가 하는 것으로 보인다. 아동이 주변의 가족이나 친척과의 접촉을 통해 어떤 명칭이 누구를 지칭하는 것인지를 경험적으로 알게 되고 또 그 명칭을 사용할 기회가 자주 주어진다면, 능숙도가 낮거나 나이가 어려도 관련된 가족 명칭을 알게 되는 것이다. 전반적으로 자신들의 가족 구성원에 포함되지 않는 가족이나 친척 명칭은 잘 모른다는 결과도 이런 결론을 뒷받침한다고 하겠다. 한 가지 특이할 것은 '동생'이나 '사촌' 처럼 호칭으로 사용되는 것이 아니라 단지 추상적인 가족관계를 나타내는 어휘는 아동들이 잘 알지 못하는 것으로 나타났다.

3.5.2 동작 동사

조사 대상이 되었던 동작 동사는 모두 영어와 한국어에 있어서 일대다의 관계에 있는 단어들이다. 아래에서 보듯이, 여러 다른 개념이 영어에서는 한 단어로 나타나는 반면, 한국어에서는 하나 이상의 단어로 나타나는 경우이다.

wear	(옷을) 입다, (신을) 신다, (안경/모자를) 쓰다, (장갑을) 끼다, (시계) 차다
fall	넘어지다, 떨어지다
turn (on)	(수도를) 틀다, (전등을) 켜다

표 5에 요약되어 있듯이, 동작 동사에 대한 아동들의 응답은 가족 명칭의 경우와는 달리 한국어 능숙도에 따라 다르게 나타났다. 초급으로 분류된 아동들은 영어의 wear에 해당하는 동작들에 대해서는 동작의 대상이 되는 사물이 무엇이든지 모두 '입다'라는 동사를 사용했

다. 또한 한국어의 '넘어지다'와 '떨어지다', '(수도를) 틀다'와 '(전등을) 켜다'를 사용해야 하는 그림에 대해서는 초급 수준의 아동 중 아무도 응답하지 못했다.

중급에 해당하는 아동들은 wear에 해당하는 한국어 동사들을 일부 구별해서 사용했다. 예를 들어, '옷을 입다'와 '신을 신다', '모자를 쓰다'라는 동사를 구분해서 사용했다. 또한, 일부 아동들은 영어의 fall과 turn on에 해당하는 한국어 동사들을 발화했다. 그러나, '넘어지다'와 '떨어지다'를 체계적으로 구별해서 사용하지는 못했고, 대체로 '떨어지다'로 두 가지 상황을 구분 없이 묘사했다. '틀다'와 '켜다'의 경우도 마찬가지여서, '켜다'라는 한 동사로 두 가지 상황을 묘사했다.

반면, 고급 수준의 아동들은 대체로 wear에 해당하는 한국어 동사를 정확하게 구분해서 사용했다. '떨어지다'와 '넘어지다', '틀다'와 '켜다'의 경우도, 상황에 알맞게 구분해서 사용했다. 다만 두 명의 아동이 각기 '떨어지다'와 '켜다'만을 사용했다.

표 5. 동작동사의 발화

조사대상 한국어 단어	상응하는 영어단어	아동들의 응답		
		초급 (총 5명)	중급 (총 7명)	고급 (총 11명)
(옷을) 입다/벗다	wear/ take off	입다/벗다(2/1)*	입다/벗다(5/3)	입다/벗다(11/8)
(신을) 신다/벗다		입다/벗다(2/2)	신다/벗다(2/3)	신다/벗다(8/8)
(모자를) 쓰다/벗다		입다/벗다(3/1)	입다/벗다(4/3)	쓰다/벗다(8/7)
(장갑을) 끼다/벗다		입다/벗다(3/2)	입다/벗다(3/3)	끼다/벗다(6/6)
(넥타이를) 매다/풀다		입다/벗다(2/2)	입다/벗다(5/3)	매다/풀다(3/0)
(안경을) 쓰(끼)다/벗다		입다/벗다(3/2)	입다/벗다(5/2)	쓰(끼)다/벗다(9/7)
넘어지다	fall	넘어지다(0)	넘어지다(1)	넘어지다(6)
떨어지다		떨어지다(1)	떨어지다(3)	떨어지다(7)
(불을) 켜다/끄다	turn on/ turn off	켜다/끄다(1/0)	켜다/끄다(3/3)	켜다/끄다(10/8)
(수도를) 틀다/잠그다		틀다/잠그다(0/0)	틀다/잠그다(0/0)	틀다/잠그다(1/3)

* 괄호 안의 숫자는 대상 어휘를 맞게 발화한 아동의 수이다. 예를 들어 (2/1)은 '입다/벗다'를 맞게 발화한 아동이 각각 2와 1임을 나타낸다.

이 결과에 의하면, 아동의 한국어 능숙도가 낮을수록 영어의 전이 현상(transfer)이 강하다는 것과 한국어 능숙도가 높아지면서 점점 아동의 어휘력이 향상된다는 것을 알 수 있다. 초급으로 갈수록 아동이 보유하고 있는 한국어 어휘의 수가 적고, 따라서 한국어를 써야할 상황에서는 부족한 어휘력을 보충하는 방법으로 같은 개념을 표현하는 영어 어휘에 의존하게 되는 것이다. 반면 한국어에 능숙해지면서 어휘의 수도 늘어나고, 영어에서는 한 단어로 표현되는 개념이 한국어에서는 여러 단어로 표현된는 것을 알게 된다. 따라서 영어 어휘에 별로 의존하지 않고 독립된 한국어 어휘 지식에 따라 상황에 맞는 어휘를 구사하게 되는 것이다.

3.5.3 경어

대부분의 아동은 경어를 잘 모르는 것으로 나타났다. 특히, 초급과 중급에 해당하는 아동은 6개의 조사 대상 경어 '계시다, 주무시다, 돌아가시다, 편찮으시다, 잡수시다' 중에서 하나도 발화하지 못했다. 대신, '있다, 자다, 죽다, 아프다, 먹다' 등의 평어를 사용했다. 고급 수준의 아동 중에서도 세 명의 아동만이 4-6의 경어를 발화했는데, 이들은 모두 조부모와 함께 살고 있거나, 조부모가 하와이에 거주하는 경우였다. 이런 점으로 미루어 보건대, 경어를 적절히 구사할 수 있는 능력은 가족 명칭의 경우와 마찬가지로 일상생활에서 자주 사용할 수 있는 기회가 선행되어야 한다고 하겠다. 즉, 부모나 가까운 친척이 일상생활에서 경어를 자주 사용하는 것이 아동의 경어 습득에 중요한 영향을 주는 것이다.

그러나, 경어의 경우에는 능숙도와도 무관하지는 않아서, 어느 정도 한국어가 능숙한 상태에 있어야 경어를 사용할 수 있는 것으로 보인다. 즉, 초급에 해당하는 아동 중에도 조부모와 함께 살거나 자주 만나는 아동이 있었지만, 고급 수준의 아동과는 달리 경어를 하나도 발화하기 못했다.

3.5.4 단위명사 및 숫자체계

단위명사 및 숫자체계의 습득은 아동의 능숙도에 따라 다르게 나타났다. 초급에 해당하는 아동은 모두 '하나, 둘, 셋'과 같은 순수 한국어 숫자 체계만을 알고 있었고, 사물을 세는 단위인 '-개, -마리, -대' 등은 전혀 발화하지 못했다.

반면에, 중급 아동은 '일, 이, 삼' 등의 한자어 숫자와 단위 명사를 사용하기 시작하는 것을 볼 수 있다. 그러나, 순수한 한국어 숫자와 한자어 숫자를 적절히 구분해서 다루지는 못해서, 전자를 써야 할 때 후자를 쓰거나 후자를 써야 할 때 전자를 쓰는 등의 혼동을 보였다. 예를 들어, '일주일은 몇 일이에요?'라는 질문에, '칠일' 대신 '일곱일'이라고 말하는 예가 많았다. 그리고, 이 아동들이 발화한 한자어 숫자 중에도 '사과 오 개'처럼 뒤에 따라오는 단위명사와 어울리지 않는 등 적절치 못하게 사용된 것이 많았다. 또한, 중급 아동들이 발화한 단위명사는 오로지 '-개' 하나로서, 주어진 사물이 무엇인지와 관계없이 '-개'를 붙였다 (예, 사자 다섯 개, 자동차 세 개).

고급 수준의 아동은 대체로 고유한 한국어 숫자와 한자어 숫자를 적절히 구분해서 구사할 수 있었고, '-개, -마리, -대' 같은 단위명사도 사용할 수 있었다. 그러나 여전히 단위명사를 꼭 필요한 곳에 정확히 사용할 수 있었던 것은 아니다. 예를 들어, '-마리'나 '-개'를 발화하는 아동이 때로는 '사자 다섯 마리'처럼 바르게 쓰기도 하고 때로는 '물고기 네 개'처럼 잘못 사용하기도 하였다. 이것은 '-마리'라는 단위 명사를 알고 있는 고급 수준의 아동이더라도 그것을 꼭 써야 하는 문맥에서 일관적으로 적절히 사용하지는 못하는 것을 보여 주는데, 이런 결과는 한국어를 모국어로 하는 3세 아동이 모든 단위명사와 숫자 체계를 정확히 사용할 수 있었던 것과 대조된다.[6]

---

[6] 이 결과는 한국어만을 모국어로 습득하고 있는 4명의 3세 아동을 대상으로 한 간단한 인터뷰에서 얻은 결과이다. 이 아동들은 조사가 이루어지고 있던 기간에 부모와 함께 하와이를 방문하고 있는 중이었는데, 시간상의 이유로 단위명사 및 숫자체계만을 조사할 수 있었다.

결국, 동작 동사의 경우에서처럼, 숫자체계와 단위명사도 아동의 한국어 능숙도가 높아짐에 따라 점차 발달하고 있는 것을 볼 수 있다. 그러나 고급 수준의 아동조차도 여전히 단위명사나 숫자체계 사용에 어려움을 겪는데, 그 이유로는 영어와 한국어의 차이를 들 수 있다. 이 조사에 사용된 '-개, -마리, -대'와 같은 단위명사는 한국어에서는 필수적인 요소인 반면 영어에는 존재하지 않는 것이다. 또한 '사과 네 개' 와 '사번 버스'에서처럼 4라는 개념을 나타내는 숫자가 한국어에서는 경우에 따라 '사'와 '넷'의 두 가지로 표현되는 반면, 영어에서는 four 하나로 나타난다.

표 6. 단위명사 및 숫자체계의 발화

조사대상 한국어 단어	아동들의 응답		
	초급 (총 5명)	중급 (총 7명)	고급 (총 11명)
여덟살 (사자) 다섯마리 (물고기) 네마리 (사과) 여섯개 (자동차) 세대	여덟살(2),여덟(2)* 다섯(4), 다섯개(1) 네(4), 네개(1) 여섯(3), 여섯개(1) 셋(3)	여덟(1),여덟살(3), 팔살(1) 다섯(3), 다섯개(2), 오(1) 네(2), 네개(2), 사(1) 여섯(3), 여섯개(2) 셋(2), 세개(3)	여덟살(11) 다섯마리(6),다섯개(5) 네마리(4), 네개(7) 여섯개(6), 여섯(5) 세대(3), 세개(6)
삼센트 육달러 사번 (버스) 십이월 십일 칠일	셋(3), 세센트(1) 여섯(2) 네(3), 네개(1) -- 일곱(3)	삼센트(2), 셋(1),세센트(1) 육(1), 육불(2), 여섯(1) 사(3), 넷(1), 네번(1) 십이월 십일(2) 칠일(1), 일곱(3)	삼센트(5), 세센트(2) 육달러(8), 여섯개(1) 사번(6), 네개(1) 십이월 십일(6) 칠일(2), 일곱(7)

* 괄호 안의 숫자는 대상 어휘를 발화한 아동의 수이다.7)

3.5.5 색깔 이름

대부분의 조사 대상 아동은 조사 대상인 11가지 기본 색의 한국어 이름을 발화하지 못했다. 색 이름을 발화한 소수의 아동들도 '검정, 흰색, 노랑, 빨강, 파랑, 녹색'의 여섯 가지 색만을 명명할 수 있었다. 반면, 모든 아동들이 영어로는 11가지 색을 모두 구분해서 말할 수 있었던 것으로 보아, 조사자가 요구하는 색 이름이 무엇인지는 인지하고 있었다.

이런 결과는 아동의 나이나 능숙도에 관계없이 나타난 것으로서, 가족 명칭이나 경어의 경우처럼 색을 나타내는 한국어 어휘를 배우고 쓸 기회가 없었던 것이 그 원인으로 보여진다. 이것은 여러 한글학교 선생님이나 부모님들과의 비공식적 대화를 통해 일부 확인되었는데, 대부분 색 이름을 자주 말할 기회가 없었거나 있었다고 하더라도 한국어 어휘보다는 영

---

7) 발화한 어휘의 합이 아동의 수와 일치하지 않는 경우가 있는데, 이 차이는 아동이 발화에 실패한 경우가 있기 때문이다. 예를 들어 대상 어휘 '여덟 살'의 경우, 초급 아동의 수는 5명인데 총 발화 수는 4개 (여덟 살 2명, 여덟 2명)이다. 나머지 한 명은 이 어휘를 어떤 형태로든 발화하지 못했다.

어 어휘를 쓰는 것으로 보고했다. 더욱이, 한국어로 대화를 진행하고 있을 때조차도 많은 경우 부모나 교사가 색 이름을 영어로 말하는 언어전환(code-switching)이 빈번히 일어나기 때문에, 아동이 색깔의 한국어 이름을 접할 기회가 거의 없었던 것으로 보여진다. Baek(1992:91, 113)도 영어와 한국어를 사용하는 6세 미만 아동 8명의 발화를 분석한 결과, 아동의 한국어 수준이나 발화가 이루어지는 상황에 관계없이 색 이름은 영어 단어가 사용된다고 보고하고 있다. 이런 결과는 적절한 상황에서 적절한 한국어를 자주 접하는 것이 한국어 어휘 습득에 얼마나 중요한가를 다시 한번 보여준다고 하겠다.

3.6 결과에 대한 토의

이 조사의 결과로 미루어 볼 때, 영어-한국어 이중언어사용 아동들의 한국어 어휘 발달은 주로 일상생활에서 한국어를 얼마나 자주 접하고 또 얼마나 자주 사용할 기회가 있었는가에 많이 의존하고 있는 것 같다. 특히, 경어나 가족 명칭 등의 습득에서 이런 현상이 더욱 두드러지고 있다. 즉, 가족 구성원에 따라 경어나 가족 명칭을 얼마나 자주 접하는지가 중요한 변수였다. 그리고, 아동의 한국어 능숙도가 중요한 변수로 나타나고 있는 동작동사의 경우에도, 일상에서 한국어를 자주 접하는 것이 그 습득에 영향을 준다는 것을 보여주는 예가 있다. '넥타이를 매다'와 '장갑을 끼다'가 그것인데, 이 동사들을 발화할 수 있었던 고급 수준에 해당하는 아동들은 각각 약 27%와 약 55%의 정답율을 보이고 있다. 이것은 같은 아동들이 다른 동작, 즉 '신을 신다, 옷을 입다, 모자를 쓰다, 안경을 쓰다' 등에서 약 73-100%의 정답율을 보이는 것과 대조된다. 이 결과는 조사가 이루어진 곳의 지역적 특성에 기인한다고 할 수 있는데, 하와이에서는 아동이 '넥타이를 매다'나 '장갑을 끼다'와 같은 동사를 자주 접할 수 없었기 때문인 것으로 보인다.

이에 덧붙여, 한국어 능숙도에 따라 아동이 구사할 수 있는 동사의 수와 단위명사 및 숫자체계 사용의 적절성에 차이가 많았다는 것은 어휘발달과 능숙도 향상간에 상관관계가 있음을 말해 주는 것이라 할 수 있다. 현재로서는 아동의 풍부한 어휘력이 능숙도 향상을 유도하는 것인지, 반대로 능숙도 발달이 어휘력 확장을 초래하는 것인지 알 수 없지만, 분명한 것은 두 가지가 서로 정비례한다는 것이다. 어휘력이 부족하면서 능숙도가 높을 수 없고, 동시에 능숙도가 높은데 어휘력이 떨어지는 일은 보기 드문 일이다. 그러므로 어느 것이 선행조건이든 간에, 아동이 많은 어휘를 습득할 수 있도록 도와주는 것이 능숙도 향상에 도움이 되리라는 것은 분명하다.

조사과정에서 밝혀진 주목할 만한 사항은, 능숙도가 낮은 아동조차도 한글학교나 가정에서 집중적으로 학습하고 연습한 어휘는 잘 알고 있고 적절히 사용할 수 있었다는 것이다. 여기에서 독자적인 어휘교육의 중요성을 엿볼 수 있다. 결론적으로, 영어-한국어 이중언어사용 아동의 한국어 어휘 발달을 위해서는 규칙적인 어휘교육과 더불어 일상생활에서 배운 것을 적용하고 사용할 기회를 자주 접할 수 있도록 해 주는 것이 중요하다고 하겠다.

4. 한국어 어휘 지도의 중요성과 방향

최근 언어교육에 있어서 언어의 형식이 아닌 의사소통 능력이 점차 중요시되면서 어휘의 중요성도 따라서 강조되고 있다. 심지어, 어휘 사용능력이 곧 언어의 유창성이라고 강조하면서 어휘가 기초(초급) 단계에서부터 학습 내용으로 포함되어야 한다는 주장이 제기되기도 하였다(ACTFL Proficiency Guidelines, 1986 참조). 이런 주장은 완전히 새로운 것은 아니어서 일찍이 Judd(1978)는 어휘를 하나의 언어 기능(skill)으로 보아야 한다고 주장했는데, 이는 어휘가 독해나 문법을 도와주는 보조적 역할을 하는 것이 아니라 독립적인 하나의 영역으로 본 것이다. 이처럼 한 언어로 의사소통을 하기 위해서 처음 단계부터 어휘력을 확장하는 것이 필수적이라고 할 때, 유창한 한국어 화자가 되기 위한 첫걸음은 어휘 학습이라고 해도 과언이 아닐 것이다.

4.1 어휘 지도의 방향

한국어만을 모국어로 습득하는 아동은 다양한 문맥과 상황에서 지속적으로 풍부한 단어를 접하는 반면, 제2세대 한국계 아동들은 더 제한된 한국어 경험을 하게 된다. 즉, 한글 학교나 가정 이외의 상황에서 한국어를 접하거나 배울 기회가 거의 없으므로, 단일언어사용 아동보다 덜 다양한 상황에서 한국어를 접하게 되고, 결국 제한된 의미 범주의 단어만을 습득하게 되는 것이다. 뿐만 아니라, 한국어를 배우는 경우에도 한국어 어휘를 체계적으로 학습할 기회는 거의 없다. 이런 환경에서 아동이 한국어 어휘력을 발달시키는 것은 쉬운 일이 아닐 것이다. 따라서, 한글 학교나 가정에서는 아동들이 스스로 어휘를 학습할 수 있는 방법을 알게 해주고 독서를 권장함으로써 자발적으로 자신의 한국어 어휘를 늘이는 방향으로 안내할 필요가 있다.

어휘 습득에 있어서의 집중적인 독서의 중요성은 여러 연구에서 강조되고 있는데(Brown, 1994; Grabe, 1991; Krashen, 1992; Nation, 1990; Swaffar, Arens, & Byrnes, 1991 참고), 특히 아동이 다양한 장르의 글을 접할 수 있도록 유도하고 그 글에서 접하게 되는 새로운 단어를 지각하고 음미할 수 있도록 도와주는 것은 매우 중요하다. 집중적인 독서는 교실에서의 학습을 통해서는 배우기 어려운 어휘들을 습득하는데 도움이 될 수 있다(Mobarg, 1997). 예를 들어, 제2언어를 습득하는 학습자들은 그 언어의 어휘를 모국어와 일대일로 연결하려고 하는 경향이 있기 때문에, 모국어와 제2언어의 어휘가 서로 일대다(一對多) 또는 무대일(無對一) 관계에 있는 경우에 모국어와 대응시킬 수 없는 어휘(예, old-늙은/낡은/오래된, red-빨간/붉은/적색의/불그레한 등)는 배우기가 매우 어렵다. 이런 문제를 어느 정도 해결해 주는 것이 독서를 통한 다양한 경험이다.

그러나, 아동이 독서를 통해 스스로 어휘를 확장해 가기 위해서는 기본적인 어휘를 습득하는 것이 선행되어야 하는데, 이것을 가능하게 하는 것이 부모와 교사의 역할이라 할 것이다. 아동에게 효과적으로 어휘를 지도하는 방법에 대해서는 많은 제안들이 있어왔는데, 문

맥(context)을 사용해서 모르는 단어의 의미를 추측(guessing)하게 하거나, 사전에서 단어의 의미를 찾아보게 하는 것, 또는 교사가 단어의 의미를 불러주고 필기하게 하는 방법 등을 들 수 있다. 그 중에서도 문맥을 사용해서 어휘를 가르치는 것이 좋다는 주장이 널리 받아들여져 왔다. '문맥'은 모국어 습득에서조차 '어휘 지식을 향상시키기 위한 중요한 출처'(Sternberg, 1987)가 되는데, 아동이 개별단어의 가능한 모든 의미를 습득하기 위해서는 다양한 문맥에서 그 단어를 경험할 필요가 있기 때문이다. 제2언어 습득에 있어서 문맥 중심의 어휘 교수법은 앞 뒤 문맥이나 배경 지식을 활용하여 모르는 단어의 의미를 파악하도록 훈련시키는 방법이다. 이 교수법은 사전이나 어휘 목록 등을 사용해서 단어의 의미를 문맥과 무관하게 독립적으로 학습하는 경우 오래 기억하지 못한다는 관찰에 근거하고 있다. 적절한 문맥과 함께 학습되지 않은 어휘는 학습자들에게 의미가 충분히 전달되지 못하고, 따라서 학습자들은 그 어휘의 다양한 의미와 각각의 상황에서 쓰이는 어법을 모르기 때문에 쉽게 잊어버린다는 것이다. 반면, 어휘가 자연스러운 문맥에서 제공되어 유의미하게 습득되면 기억 시간이 길어진다고 한다(Judd, 1978; Pickering, 1982). 특히, 학습자가 어휘의 복잡한 개념을 이해해야 하는 고급 단계의 독해에 직면하게 되면 문맥의 중요성이 더 부각되는데, 글의 주제나 속뜻을 이해하기 위해서는 문맥에 나타나는 내용을 활용하여 단어의 의미를 추론할 수 있어야 하기 때문이다.

한편, 문맥을 이용한 학습법이 실은 효과적인 어휘 학습법이 아님을 주장하는 연구 결과가 많이 보고되고 있기 때문에, 문맥 중심의 교수법이 어느 학습자에게나 항상 적용될 수 있는 유용한 어휘 학습법이라고 할 수는 없다. 예를 들어, Knight(1994)는 어휘의 의미를 독립적으로 직접 학습한 학생들과 문맥 속에서 유추한 학생들의 학습효과를 비교하였는데, 그 결과는 비슷한 것으로 나타났다. 후자의 학생들은 어휘의 뚜렷한 정의를 모르는 채로 문맥에서 주어지는 단서에만 의지하여 그 의미를 모호하게 파악했기 때문에, 문맥에서 이용할 수 있는 단서가 달라지면 같은 단어라고 하더라도 그 뜻을 회상해 내기가 어려웠던 것이다. 심지어 Jenkins, Matlock, & Slocum(1989)은 독립된 단어를 개별적으로 학습한 학생들이 문맥 속에서 어휘의 의미를 파악해 내는 훈련을 받은 학생들보다 더 많은 어휘를 습득할 수 있었음을 보고하고 있다.

그러나 사실 어휘란 지도하기가 매우 어려운 분야로서, 어느 한 가지의 방법을 써서 단편적으로 전개될 수 있는 성질의 것이 아니다. 즉, 어휘목록에 제시되는 개별단어의 영어 번역을 독립적으로 학습하게 하거나 또는 문맥만을 이용하게 하는 어휘 교수법은 학습자에게 별로 도움이 되지 않는다.[8] 따라서, 개별 단어의 영어 번역을 학습하게 하는 방법과 문맥을 이용하게 하는 두 방법을 동시에 사용하는 것이 바람직하다 하겠다(Nagy, 1988). 전자를 통해 한국어 단어가 영어의 어떤 단어와 상응하는지를 알 수 있고, 후자를 통해서는 이미 습득

---

[8] 사실 두 언어의 어휘는 항상 일대일로 대응하는 것은 아니다. 앞서도 살펴보았듯이, 한국어의 어떤 어휘는 영어로는 번역할 수 없는 경우도 있고, 또는 한국어의 여러 단어가 영어에서는 모두 한 단어로 번역될 수도 있다. 특히, 어느 언어에서나 마찬가지지만, 어느 한 단어가 꼭 한가지 의미만을 갖는 경우는 매우 드물고, 더구나 문화의 차이로 인해 일대일로 번역하는 것이 어려운 경우도 허다하다. 따라서, 한국어 어휘의 영어 번역을 학습한다는 것은 그 어휘의 의미에 가장 가까운 번역을 학습한다는 의미가 된다.

한 단어를 실제 상황에서 어떻게 사용되는지를 알게 되는 것이다. 이와 병행하여 보조적인 방법으로 그림이나 사물 등의 시각 자료를 사용하는 것도 필요한데, 이는 어휘의 구체적 의미 파악을 돕기 때문에 어휘 습득에 매우 효과적이다(Nagy, 1988; Pouwels, 1992).

그런데, 이 세 가지의 방법을 적절히 조화시키는 것이 가장 바람직한 어휘 지도법이라는 것은 명백한 일이지만, 학습자의 능숙도 수준에 따라 어느 방법에 초점을 맞출 것인지는 달라질 수 있다. 예를 들어, 초급 단계의 아동은 아직 문맥의 정보를 이용할 수 있는 능력이 미숙하기 때문에 문맥 중심의 교수법보다는 시각 자료와 각 단어의 영어 번역을 중심으로 가르치는 것이 좋을 것이다. 그러다가 아동의 한국어가 점차 발달하고 주어진 글을 어느 정도 이해할 수 있게 되면, 시각 자료와 개별 단어의 정의를 가르치는 것과 병행하여 문맥을 이용하도록 지도한다. 그리고, 고급 수준이 되면 문맥 중심의 어휘 지도가 좋은데, 문맥에서 단어를 회상하는 것은 학습자의 능숙도 수준과 비례해서 고급반 학습자일수록 문맥이 주어지는 경우 단어를 더 잘 학습하기 때문이다(Cohen & Aphek, 1980).

어휘 지도에 있어서 또 한가지 중요한 것은 학습자에게 사전 사용법을 가르쳐 주는 것이다. 어휘를 학습한다고 하면 적어도 대상 어휘의 의미를 알아서 적절히 사용하는 것을 가리키는데, 이런 이유로 사전은 어휘 학습에 있어서 중요한 역할을 한다. 사전은 개별 단어의 의미를 제공할 뿐 아니라 그 단어의 적절한 용례를 보여주기 때문이다. 사전을 사용할 때에는 단어가 사전에 수록되어 있는 순서나 사전에 표기된 약자를 해독하는 것과 같은 일반적인 원리 뿐 만 아니라 찾고자 하는 단어를 사전의 어느 부분에서 찾아야 하는지를 아는 것이 급선무인데, 사실 한국어의 많은 어휘들은 문맥에서 주어지는 모양 그대로 사전에서 찾기가 어렵다. 예를 들어, '게을러빠지다'라는 표현에서 '게을러'라는 단어를 사전에서 찾으려면 우선 그 단어가 '게으르다'에서 변형된 것임을 알아야 하는데, 그 단어의 형태적 정보를 활용하는 능력이 선행되어야 하는 것이다. 그러나, 이렇게 형태적 정보를 파악하는 것은 매우 어려운 일이므로 한국어를 제2언어로서 습득하는 아동에게 기대하거나 가르칠 수는 없다. 따라서, 형태적 정보를 모르더라도 원하는 단어를 찾아볼 수 있는 이중언어사전을 사용하는 것이 바람직한데, Martin, Lee, & Chang(1967)의 *A Korean-English dictionary*가 그 한 예가 될 것이다. Choo & O''Grady (1996)의 *Handbook of Korean vocabulary*도 한국어를 습득하는 영어 화자에게 유용한 참고서적이다. 이 사전은 한 단어를 구성하고 있는 더 작은 의미의 단위를 기준으로 분류되어 있어서, 아동의 능숙도가 높아지고 한자어를 많이 접하게 될 때 특히 유용할 것으로 보인다. 예를 들어, '학교'라는 단어는 이 사전의 '학(學)' 항목에서 찾아볼 수 있는데, 같은 항목에서 '학생', '학습' 등 같은 의미 단위로 구성된 다른 단어도 연관해서 학습할 수 있다.

더 나아가, 교사나 부모는 아동이 교실에서 새로 학습한 단어를 일상생활에서 지속적으로 접하고 적용할 수 있는 기회를 제공하는 것이 필요하다. 예를 들어, 읽기와 쓰기 등을 꾸준히 독려하는 것은 매우 쉬우면서도 꼭 필요한 활동이고, 수업 시간외에도 문학작품이나 TV 드라마, 영화 등을 자주 접하게 함으로써 이미 학습한 어휘가 실제 상황에서 어떻게 사용되는지를 경험하게 할 수도 있다. 후자의 경우에는 아동이 어휘력을 확장시킬 수 있다는 점 외에도, 한국 문화를 경험하고 이해할 수 있는 기회가 된다는 점에서도 권장할 만한 방법이다.

4.2 어휘 지도의 예

앞서 언급했듯이 어휘 지도의 방법으로는 영어 번역 중심의 교수법과 문맥 중심의 교수법으로 크게 나눌 수 있고, 시각 자료를 부가적으로 사용할 수 있다. 그러나, 현실적으로는 한국어 수업 시간에 어휘 지도에만 할애할 수 있는 시간이 매우 제한되어 있기 때문에, 수업을 통해서 아동이 배울 수 있는 어휘는 양적으로나 질적으로 모두 충분하지 못하다. 이런 한계를 극복하기 위해서는 수업 시간 전반에 걸쳐 어휘를 가르칠 수 있는 방법을 모색해야 할 것이다. 예를 들면, 문법 연습을 할 때에나 쓰기 활동을 할 때 문맥에 알맞은 새로운 단어를 제시하고 그 사전적 의미를 설명해 주는 것이다.

여기서는 각 교수법에 해당하는 구체적인 어휘 지도 방법을 몇 가지 예시하고자 한다. 이 중에서 어느 한 방법만 고수하기보다는 여러 가지를 적절히 절충하는 것이 좋을 것이다. 그러나 여기 제시된 방법들은 예시일 뿐이고, 이 방법들 외에도 더욱 효과적이고 흥미로운 방법은 무궁무진하다. 그러므로, 현장에서 교사가 아동의 현재 수준을 고려해서 각 학급에 알맞은 방법을 고안하는 것이 더욱 바람직하고, 더 나아가 그 교육적 효과를 검증하는 것이 필요하다.

4.2.1 영어 번역 중심의 지도 방법

4.2.1.1 단어 뜻풀이: 새 단어의 의미와 가장 가까운 영어 번역을 알려주고 의미를 설명해 준다. 반대로 학생들에게 단어의 의미를 영어로 설명하도록 하거나 어떤 사물을 가리키는지를 보이도록 할 수 있다.

4.2.1.2 사전 찾기: 먼저 국어 사전을 이용하는 방법을 가르쳐 주고, 단어를 사전에서 찾아 그 의미와 용례를 공책에 적어 보도록 한다. 그리고 그것을 이해했는지를 확인하고, 필요하면 보충 설명을 해 준다.

4.2.1.3 단어 카드: 들고 다닐 수 있는 50장 정도의 작은 카드형 수첩을 사용해서, 앞면에는 공부할 한국어 단어를 쓰고 뒷면에는 그 뜻을 영어로 적어서 가지고 다니도록 한다. 몇몇 연구들에 의하면, 앞면의 단어만 보고 그 뜻을 알아 맞추려고 애쓰는 동안에 아동은 단어를 학습할 뿐만 아니라 인지력도 발달하게 된다고 한다(Nation, 1993 참고).

4.2.1.4 단어 짝 찾기: 한국어 단어가 쓰여진 카드와 영어 단어가 쓰여진 카드를 섞어 놓고, 학생들에게 서로 짝이 되는 카드를 찾도록 한다. 이 방법은 새로운 단어를 학습하기보다는 이미 학습한 단어의 뜻을 알고 있는지를 확인하기 위해 사용할 수 있다.

4.2.2 문맥 중심의 지도 방법

4.2.2.1 짧은 글 짓기: 새 단어의 의미를 확인한 후에, 그 단어를 사용해서 짧은 글을 짓게 한다.

4.2.2.2 빈칸 채우기: 문장에 빈칸을 주고 가장 적당한 단어로 채워보게 하는 방법이다. 예를 들어, 어떤 사물을 나타내는 그림과 그 사물의 성격을 나타내는 단어 목록을 제시한 후, 각 단어의 의미를 간단히 설명해 준다. 그리고 각 그림 밑에 두 개의 빈칸이 있는 문장을 준다. 학생들에게 그림의 명칭을 먼저 적게 한 후에, 목록에 주어진 단어를 이용해서 각 문장을 완성하도록 한다. 이 활동을 통해 초급반 정도의 학생들은 사물의 이름과 동시에 사물의 성격을 나타내는 단어를 배울 수 있다.

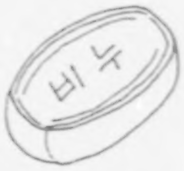
그림 1. 빈칸 채우기의 예

- 무슨 뜻일까요?

날카롭다, 따갑다, 뜨겁다, 미끄럽다, 예쁘다, 차갑다

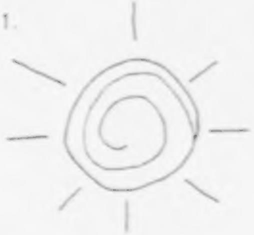
- 그림을 보고 문장을 완성하세요.

보기:



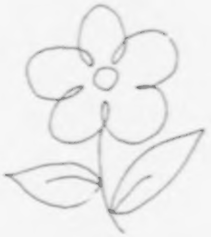
비누는 미끄럽다.

1.



_____는 ________

2.



_____은 ________

4.2.2.3 유의어 찾기: 먼저 비슷한 의미를 나타내는 단어가 하나씩 쓰여진 카드를 학생들에게 보여주면서 그 의미를 간단히 설명한 후에, 빈칸이 있는 문장을 제시한다. 그리고 그 빈칸에 들어갈 수 있는 단어를 모두 찾도록 한다. 예를 들어, '넉넉한, 풍성한, 풍요로운, 많은, 풍부한' 등의 단어의 의미를 말해주고 나서, <가을은 ____ 계절입니다>라는 문장을 제시한다. 그리고 주어진 단어 카드 중에서 빈칸에 들어갈 수 있는 단어를 모두 골라서 그 문장들을 다시 공책에 써 보게 한다. 아동의 능숙도 수준에 따라 어휘의 종류와 문장의 난이도를 달리 할 필요가 있다.

4.2.2.4 문장 완성하기: 빈칸이 있는 문장을 칠판에 쓰거나 카드 또는 영사기로 보여주면서, 그 문장을 완성하기 위해서 빈칸에 들어갈 수 있는 단어를 가능한 한 많이 찾도록 한다. 예를 들어, <영희는 ____ 옷을 입었습니다>라는 문장이 주어지면, 학생들은 '옷'이라는 단어를 수식할 수 있는 단어, 즉 '예쁜, 고운, 빨간, 더러운, 헐렁한' 등을 생각해 낼 것이다. 이 과제

를 완수하기 위해서 학생들은 적합한 의미 범주를 생각해야 할 뿐 아니라 형용사를 사용해야 한다는 것을 알고 있어야 한다.

4.2.2.5 단어 뜻 추측하기: 학생들의 수준에 맞는 글을 골라서 나누어주고, 먼저 조용히 읽게 한다. 읽으면서 모르는 단어를 표시하게 한다. 다시 읽으면서, 표시한 단어들이 무슨 의미일지를 추측하게 한다. 학생들을 소그룹으로 나눈 후, 자신이 추측한 의미가 맞는지 토의하게 하거나 서로 의논해서 표시한 단어들의 의미를 알아내게 한다. 마지막으로 교사가 학생들이 표시한 단어들의 의미를 확인해 준다. 이 활동은 단순히 단어 학습으로만 끝나는 것이 아니라, 독해 활동과도 연관된다. 단어의 의미를 추측하기 위해서는 글의 내용을 이해하는 것이 선행되어야 하기 때문이다.

4.2.3 시각 자료의 활용

4.2.3.1 실물 제시: 영사기나 그림 카드, 괘도, 모형, 또는 실제 사물을 보여주면서 단어를 알게 한다.

4.2.3.2 의미 범주 만들기: 먼저 여러 가지 사물의 그림을 제시한 후, 각 그림의 이름을 알게 한다. 그리고 나서, 같은 범주로 묶을 수 있는 그림끼리 모아서 교사가 미리 준비한 괘도에 붙이게 한 후, 각 묶음을 대표할 수 있는 단어를 생각해내게 한다. 예를 들어, 교사는 '연필, 공책, 지우개, 자, 만년필, 소, 돼지, 양, 말' 등의 그림 카드와, 그림 2와 같이 그림 카드를 붙일 수 있는 괘도를 준비한다. 학생들에게 그룹별로 같은 범주에 속하는 그림 카드를 분류해서 괘도에 붙이고 각 그림 밑에 이름을 쓰게 한다. 마지막으로 그 묶음을 대표하는 단어를 서로 의논하게 한 후, 괘도에 써 보게 한다. 학생들이 성공적으로 이 활동을 마치고 나면 그림 3과 같은 괘도가 완성될 것이다.

그림 2. 활동 전 괘도

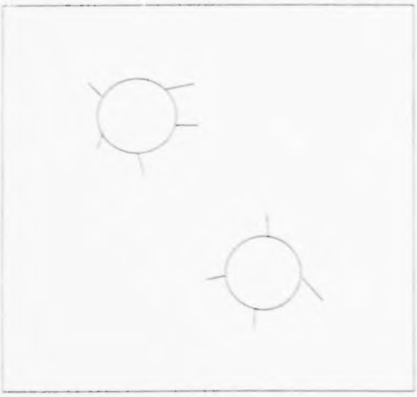
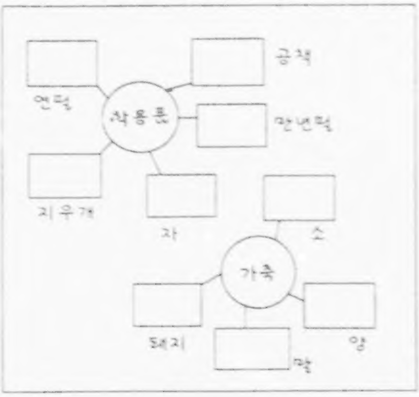


그림 3. 활동 후 괘도



반대로, 교사가 대표어가 쓰여진 그림 3과 같은 괘도를 준비한 후에, 학생들에게 그 대표어에 속하는 단어를 생각해서 쓰게 할 수도 있다. 또는, <나는 어제 문방구에서 _____를/을 샀습니다>, <나는 어제 동물원에서 _____를/을 보았습니다>와 같은 문장을 제시한 후에, 학생들에게 빈칸에 올 수 있는 단어를 가능한 한 많이 생각하게 함으로써 단어를 같은 의미 범주로 묶어 가르칠 수 있다.

4.2.3.3 그림 짝 찾기: 한 단어와 그 단어가 가리키는 사물의 그림이 같이 그려진 카드를 반으로 나누어서 섞어 놓은 후, 학생들에게 그림 짝을 찾게 한다. 학생들이 그림 짝을 모두 제대로 찾고 나면, 그 단어의 의미를 영어로 말해 보게 하거나 또는 그 단어를 이용해서 짧은 문장을 만들게 할 수도 있다.

4.2.3.4 단어 맞추기 게임: 한 학생에게 단어 카드를 보여주고 그 단어가 나타내는 사물을 칠판에 그림으로 그리거나 또는 동작으로 표현하게 한다. 나머지 학생들은 그 그림이나 동작을 보고 단어를 맞춘 후 칠판에 나와서 그 단어를 쓰게 한다. 그리고 다 함께 칠판에 쓰여진 단어를 보면서 그 의미와 철자, 발음 등을 확인한다.

7. 결론

최근 의사 소통을 중시하는 언어교육에 있어서 어휘 지도는 점차 그 중요성이 강조되고 있는 실정이고, 특히 언어교육 초기부터 어휘를 독립된 언어능력으로 지도해야 한다는 견해가 부각되고 있다. 그런데, 영어를 주로 사용하는 2세대 한국 아동의 경우에는 한국어를 접하거나 배울 기회가 매우 제한되어 있기 때문에, 한국어를 모국어로 습득하는 아동과는 달리 어휘력이 자연적인 과정을 거쳐 쉽게 확장되지 않는다. 특히 하와이에 거주하는 영어-한국어 이중언어사용 아동을 대상으로 한 조사에서도 밝혀졌듯이, 아동이 습득하는 어휘의 양과 종류는 아동이 접하는 언어 환경에 많이 좌우된다. 즉, 자주 접하는 어휘는 쉽게 습득하는 반면, 색 이름이나 경어처럼 한국어로 접할 기회가 자주 없는 어휘들은 상대적으로 늦게 습득된다. 이런 환경에서, 한국어 습득에서 필수적 위치를 차지하는 어휘는 의도적으로 가르쳐질 필요가 있다.

어휘 지도는 모르는 단어의 의미를 알게 하는 것 뿐 아니라, 주어진 상황에서의 문맥적 의미까지 파악할 수 있게 하는 것이 중요하다. 궁극적으로는 아동이 교실에서 학습한 어휘를 실제 상황에서 사용할 수 있게 하는 것을 어휘 지도의 목적이라 할 것이다. 이런 목표를 달성하기 위한 어휘 지도의 방법으로는 어느 한 방법만이 좋다고 할 수는 없고, 아동의 수준에 알맞게 문맥과 사전, 시각 자료 등 여러 가지 방법을 절충하는 것이 바람직하다. 더 나아가, 실제 한국어 교실에서 적용될 수 있는 구체적인 어휘 지도 방안을 개발하는 것이 시급하다 하겠다.

참고 문헌

금성판 국어사전. (1987). 운평어문연구소 편. 서울: 금성교과서.

김광해. (1993). 『국어 어휘론 개설』. 서울: 집문당.

배소영. (1995). 우리나라 아동의 언어발달: 언어발달 진단의 일차적 자료. 『언어치료 전문요원 교육』. 한국언어병리학회(편).

이승환. (1994). 말-언어장애와 가정지도. 『언어장애 아동의 가정 지도』. 한국언어병리학회.

이익섭. (1986). 『국어학개설』. 서울: 학연사.

이충우. (1994). 『한국어 교육용 어휘 연구』. 국학자료원.

임지룡. (1991). 국어의 기초어휘에 대한 연구. 『국어교육연구』 23. 경북대 사대 국어교육연구회.

American Council on the Teaching of Foreign Languages. (1986). *ACTFL Proficiency Guidelines.* Hastings-on-Hudson, NY: ACTFL.

Aitchison, J. (1987). *Words in the mind: an introduction to the mental lexicon.* Oxford, England: Basil Blackwell.

Argulewicz, E. N., & Abel, R. R. (1984). Internal bias in the PPVT-R for Anglo-American and Mexican American children. *Journal of school psychology, 22,* 299-303.

Baek, J. P. (1992). Language choice and codeswitching behavior of eight Korean bilingual children at home and at school. Unpublished doctoral dissertation, Texas A&M University.

Beck, I., & McKeown, M. (1996). Conditions of vocabulary acquisition. In R. Barr, M. L. Kamil, & P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research, Vol. 2.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Ben-Zeev, S. (1977a). The influence of bilingualism on cognitive development and cognitive strategy. *Child development, 48,* 1009-1018.

Ben-Zeev, S. (1977b). The effect of Spanish-English bilingualism in children from less privileged neighborhoods on cognitive development and cognitive strategy. *Working papers on bilingualism, 14,* 83-122.

Berlin, B., & Kay, P. (1969). *Basic color terms: their universality and evolution.* Berkeley, CA: University of California Press.

Bhatia, T. K., & Ritchie, W. C. (1999). The bilingual child: some issues and perspectives. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of child language acquisition* (pp. 569-646). San Diego, CA: Academic Press.

Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles: and interactive approach to language pedagogy.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.

Carey, S. (1978). The child as word learner. In M. Halle, J. Bresnan & G. A. Miller (Eds.), *Linguistic theory and psychological reality*. Cambridge, MA: MIT Press.

Choo, M., & O'Grady, W. (1996). Handbook of Korean vocabulary: A resource for word recognition and comprehension. Honolulu, HI: University of Hawaii Press.

Clark, E. V. (1987). The principle of contrast: a constraint on language acquisition. In B. MacWhinney (Ed.), *Mechanical of language acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Cohen, A. D., & Aphek, E. (1980). Retention of second language vocabulary over time: Investigating the role of mnemonic association. *System, 8*, 221-236.

Cronbach, L. J. (1942). An analysis of techniques for systematic vocabulary testing. *Journal of educational research, 36*, 206-217.

Doyle, A., Champagne, M., & Segalowitz, N. (1978). Some issues in the assessment of linguistic consequences of early bilingualism. In M. Paradis (Ed.), *Aspects of bilingualism* (pp. 13-21). Columbia, SC: Hornbeam.

Garman, M. (1979). Early grammatical development. In P. Fletcher & M. Garman (Eds.), *Language acquisition* (pp. 177-208). New York: Cambridge University Press.

Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly, 25*, 375-406.

Haugen, E. (1953). *The norwegian language in America*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.

Jenkins, J. R., Matlock, B., & Slocum, T. A. (1989). Two Approaches to Vocabulary Instruction: The Teaching of Individual Word Meanings and Practice in Deriving Word Meaning from Context. *Reading Research Quarterly, 24*, 215-235.

Judd, E. L. (1978). Vocabulary teaching and TESOL: a need for reevaluation of existing assumptions. *TESOL Quarterly, 12*, 71-76.

Kagan, J. (1981). *The second year: The emergence of self-awareness*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Knight, S. (1994). Dictionary: the tool of last resort in foreign language reading? A new perspective. *Modern language journal, 78*, 285-299.

Krashen, S. D. (1992). *The power of reading: Insights from the research*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.

Luppescu, S., & Day, R. R. (1993). Reading, Dictionaries, and Vocabulary Learning. *Language Learning, 43*, 263-287.

Martin, S. E., Lee, Y. H., & Chang, S. (1967). *A Korean-English Dictionary*. New Haven: Yale University Press.

Mervis, C., & Bertrand, J. (1995). Early lexical acquisition and the vocabulary spurt: A response to Goldfield & Reznick. *Journal of Child Language, 22*, 461-168.

Mobärg, M. (1997). Acquiring, teaching and testing vocabulary. *International journal of applied linguistics, 7,* 201-222.

Nagy, W. E. (1988). Teaching Vocabulary To Improve Reading Comprehension (Stock No. 52384-015). Urbana, IL: National Council of Teachers of English. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 298 471)

Nair, R. B. (1984). Monosyllabic English or disyllabic Hindi? Language acquisition in a bilingual child. *Indian Linguistics, 54,* 51-90.

Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary.* New York, NY: Newbury House.

Nation, I. S. P. (1993). *Measuring Readiness for Simplified Material: A Test of the First 1,000 Words of English.* New Zealand. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 371 585)

Nelson, K. (1973). *Structure and strategy in learning to talk.* (Monographs of the Society for Research in Child Language Development 149).

Nelson, K. (1981). Acquisition of words by first language learners. *Annals of the New York Academy of Sciences, 379,* 148-159.

Pickering, M. (1982). Context free and context dependent vocabulary learning. *System, 10,* 79-83.

Pinker, S. (1994). *The language instinct. The new science of language and mind.* London, England: Penguin Press.

Pouwels, J. B. (1992). The Effectiveness of Vocabulary Visual Aids for Auditory and Visual Foreign Language Students. *Foreign Language Annals, 25,* 391-401.

Ringbom, H. (1987). *The role of the first language in foreign language learning.* Clevedon: Multilingual Matters.

Rosenblum, T., & Pinker, S. (1983). Word magic revisited: monolingual and bilingual children's understanding of the word-object relationship. *Child development, 54,* 773-780.

Serapiglia, T. (1978). Comparison of the Syntax and Vocabulary of Bilingual Spanish, Indian, and Monolingual Anglo-American Children. *Working Papers in Bilingualism, 16.*

Sternberg, R. J. (1987). Most vocabulary is learned from context. In M. G. McKeown & M. E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 89-105). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Swaffar, J. K., Arens, K. M. & Byrnes, H. (1991). *Reading for meaning: an integrated approach to language learning.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

van Hell, J. G., & Mahn, A. C. (1997). Keyword Mnemonics Versus Rote Rehearsal: Learning Concrete and Abstract Foreign Words by Experienced and Inexperienced Learners. *Language Learning, 47,* 507-546.

Volterra, V., & Taeschner, T. (1978). The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of child language, 5*, 311-326.

Weinreich, U. (1953). *Languages in contact: findings and problems*. New York, NY: Linguistic Circle of New York.

Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics and language teaching*. London, England: Edward Arnold.

한국어 음운론(Korean Phonology)
-한국어와 영어의 대조 분석

전상이, 하와이대학교 언어학과

1. 서론

"여러 언어를 접해 보았으나 역시 한국어가 가장 어려운 언어라고 생각한다."

이는 런던 대학에서 일생 동안 한국학을 강의하고 연구하다가 은퇴한 William Skillend 교수의 말이다. 물론 한국어가 모든 외국인들에게 배우기 어려운 언어라고 생각하지는 않는다. 하지만 한국어가 영어와 다른 문법 구조와 음성 체계를 갖고 있어서 영어를 모국어로 사용하는 사람들이 학습하기가 쉽지 않다는 것은 분명한 사실이다. 그럼에도 불구하고 한국어의 글자 체계가 매우 체계적이라는 사실에 대부분의 한국어를 배우는 외국인들은 의견을 같이한다.

지금부터 필자는 영어 사용자가 한국어의 발음 체계를 학습할 때 갖게 되는 어려움을 한국어와 영어의 발음 구조상의 차이에서 비롯되는 것으로 보고 이에 대해 몇 가지 특징들을 영어의 발음 현상과 대조하면서 살펴보고자 한다.

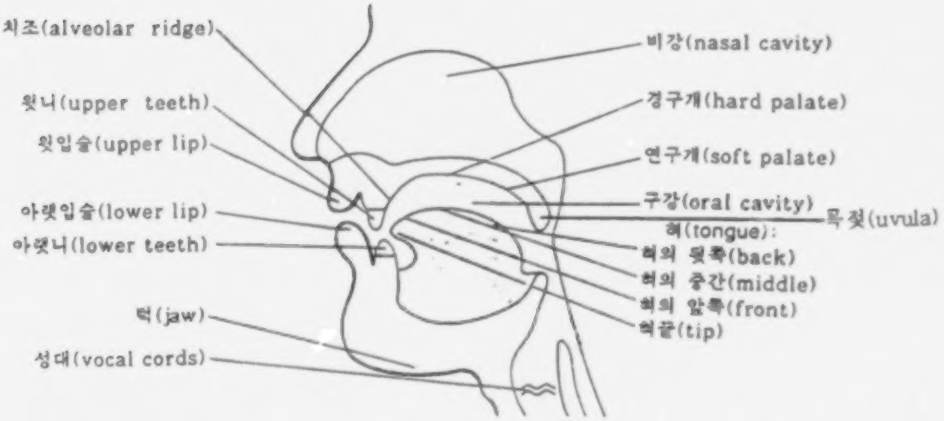
보통 자음(consonants)과 모음(vowels)이 좀 더 큰 단위인 음절(syllable)을 구성하고, 음절과 음절이 모여서 단어(word)를 구성하며, 단어와 단어는 구(phrase)를, 구와 구가 모여서 문장(sentence)을 이루어 가면서 언어마다 다양하고 독특한 음운 현상(phonological processes)이 일어난다. 특히 한국어는 그 철자의 음 하나 하나가 결합할 때 음운변화가 생기는 경우가 많고 이에 따른 발음의 변화가 생기므로 음운변화 규칙을 모르면 발음할 때 큰 어려움에 부딪치기 마련이다. 음운 규칙에 대한 이해가 없으므로 글자를 하나 하나 읽으려는 경향이 생겨서 어색해지고 실제로 사용되지 않는 이상한 발음이 생기기도 한다. 따라서 효과적인 한국어 발음 교육을 위해서는 음운변화에 대한 이해 그리고 적절한 지도가 선행되어야 할 것이다.

이 논고에서는 한국어의 발음 현상을 정확히 이해하기 위해 먼저 주요 발성 기관 및 한국어와 영어의 자음과 모음 체계를 대조 분석하고 음절 유형의 종류와 특징들을 다루었다. 그리고 나서 두 언어 사이에서 일어나는 공통된 음운 현상을 살펴보고, 한국어와 영어에서 일어나는 각 언어의 고유한 음운 현상에 관하여는 따로 지면을 마련하여 기술하였다.

본 연구는 이중언어 학생들이 한국어를 목표어(target language)로 배울 때 생길 수 있는 문제를 해결하기 위한 대조 분석이므로 한국어를 중심으로 분석하고 영어는 이와 대비하는 방법을 택하였다.

2. 말소리의 주요 발성 기관(Vocal organs)

말소리(speech sounds)가 입으로 나오기까지 그 소리에 관여된 인체의 모든 부분을 발성 기관(vocal organs)이라고 한다. 보통 허파에서 나오는 공기(air)가 후두(larynx)속에 있는 성대(vocal cords)를 거처 구강(oral cavity) 또는 비강(nasal cavity)으로 흘러나오는데 이때 구강(oral cavity) 속에 있는 이(teeth), 혀(tongue) 또는 구강밖에 있는 입술(lips) 등과 같은 조음기관의 위치와 모양에 의해 다양한 소리가 만들어진다. 발성 기관에 관한 자세한 모양은 다음의 도해를 참조하면 도움이 될 것이다.


치조(alveolar ridge)
윗니(upper teeth)
윗입술(upper lip)
아랫입술(lower lip)
아랫니(lower teeth)
턱(jaw)
성대(vocal cords)
비강(nasal cavity)
경구개(hard palate)
연구개(soft palate)
구강(oral cavity)
목젖(uvula)
혀(tongue):
혀의 뒷쪽(back)
혀의 중간(middle)
혀의 앞쪽(front)
혀끝(tip)

말소리의 주요 발성 기관[1]

---

[1] 김영희, 전상이, 이우경(1997:17) 참조

3. 한국어와 영어의 음소 체계(Phonemic system in Korean and English)

말소리는 크게 모음(vowels)과 자음(consonants)으로 나뉘어진다. 모음(vowels)은 허파에서 올라온 공기가 아무런 장애를 받지 않고 구강 내의 모양(shape of the oral cavity)의 변화에 따라 다르게 조음되는 소리이다. 반면 자음(consonants)은 허파에서 올라온 공기의 흐름이 구강 속에 있는 혀, 이, 입술 등과 같은 조음기관의 영향을 받으면서 발생되는 소리이다. 먼저 한국어와 영어의 자음 체계를 대조하고 그 다음 모음을 살펴보고자 한다.

3.1 한국어와 영어의 자음 체계(Consonant system in Korean and English)

자음은 조음 장소(place of articulation), 조음 방식(manner of articulation)에 따라, 그리고 영어의 경우 성대가 울리는 지의 여부에 따라 다음과 같이 분류된다.

표 1. 한국어의 자음 분류(Consonants in Korean) (Kim-Renaud, 1974)

조음방법 \ 조음위치		순음 (labial)	치경음 (alveolar)	구개음 (palatal)	연구개음 (velar)	성문음 (glottal)
폐쇄음 (stop)	평음 (plain)	ㅂ (p)	ㄷ (t)	ㅈ (c)	ㄱ (k)	
	격음 (aspirated)	ㅍ (p^h)	ㅌ (t^h)	ㅊ (c^h)	ㅋ (k^h)	
	경음 (tensed)	ㅃ (p')	ㄸ (t')	ㅉ (c')	ㄲ (k')	
마찰음 (fricative)	평음 (plain)		ㅅ (s)			
	경음 (tensed)		ㅆ (s')			
비음 (nasal)		ㅁ (m)	ㄴ (n)		ㅇ (ŋ)	
유음 (liquid)			ㄹ (l)			
활음 (glide)		w		j		ㅎ (h)

표 2. 영어의 자음 분류(Consonants in English) (Ladefoged, 1993)

조음위치 조음방식	양순음 (bilabial)	순치음 (labiodental)	치음 (interdental)	치경음 (alveolar)	치경구개음 (alveo-palatal)	구개음 (palatal)	연구개음 (velar)	성문음 (glottal)
폐쇄음 (stop)	p/b			t/d			k/g	
마찰음 (fricative)		f/v	θ/ð	s/z	ʃ/ʒ			
파찰음 (affricate)					ʧ/ʤ			
비음 (nasal)	m			n			ŋ	
유음 (liquid)				l, r				
활음 (glide)	w					j	(w)	h

3.1.1 조음 장소(place of articulation)에 따른 분류(자세한 예는 위의 도표 참조)

양순음(bilabials): 양 입술 사이에서 나는 소리 - p, b, m, w; ㅂ, ㅍ, ㅃ, ㅁ

순치음(labiodentals): 윗니와 아래 입술 사이에서 나는 소리 - f, v

치음(dentals): 윗니와 아랫니 사이에서 나는 소리 - θ, ð

치경음(alveolars): 윗 잇몸에서 나는 소리 - t, d, s, z, n, l, r; ㄷ, ㅌ, ㄸ, ㅅ, ㅆ, ㄴ, ㄹ

치경 구개음(alveo-palatals): 경구개의 위치에서 나는 소리 - ʃ, ʒ

구개음(palatals): 경구개와 연구개 사이에서 나는 소리 - j; ㅈ, ㅊ, ㅉ

연구개음(velars): 연구개의 위치에서 나는 소리 - k, g, ŋ, (w); ㄱ, ㅋ, ㄲ, ㅇ

성문음(glottal): 성문의 위치에서 나는 소리 - h; ㅎ

3.1.2 조음 방법(manner of articulation)에 따른 분류

폐쇄음(stops): 허파에서 올라오는 공기가 입을 통해서 빠져나가지 못하게 조음점을 완전히 막혔다가 터지는 소리이며 한국어의 폐쇄음은 영어보다 더 세분화되어 평음, 격음, 경음 세 가지로 나뉘어 발음 됨 - p, b, t, d, k, g; ㅂ, ㄷ, ㄱ, ㅈ, ㅍ, ㅌ, ㅋ, ㅊ, ㅃ, ㄸ, ㄲ, ㅉ

마찰음(fricatives): 입을 통해 공기가 빠져나갈 때 조음점에서 마찰을 일으키면서 다소의 소음이 수반되는 소리 - f, v, θ, ð, s, z, ʃ, ʒ; ㅅ, ㅆ

파찰음(affricates): 폐쇄음과 마찰음의 결합으로 생기는 소리로 입을 통해 공기가 빠져나가지 못하도록 조음점을 완전히 막았다가, 폐쇄가 풀리면서 조음점과 마찰을 일으키면서 나는 소리 - ʧ, ʤ

비음(nasals): 연구개를 내림으로써 허파에서 올라오는 공기가 비강으로 흘러 들어가고 코로 빠져나가면서 나오는 소리 - m, n, ŋ; ㅁ, ㄴ, ㅇ

유음(liquids): 혀끝을 잇몸에 대고 혀의 양쪽으로 공기가 지나가면서 나는 소리인 [l]과, 혀끝을 경구개 쪽으로 살짝 꼬부리면서 혀의 중앙으로 공기가 흘러가면서 나는 소리인 [r]이 있음 - l, r; ㄹ

활음(glides): 모음의 성질이 있다 하여 반모음(semivowels)이라고도 함. 구개 활음 [j]는 혀의 양쪽을 경구개 가까이 올리면서 혀의 양쪽을 윗어금니에 밀착시켜서 내는 소리이고, 연구개 활음 [w]는 입술을 둥글게 내밀고 혀의 뒤쪽을 연구개 가까이 올리면서 내는 소리 - j, w, h; ㅎ

3.1.3 성대의 상태(voicing)에 따른 분류

유성음(voiced): 모음이나 공명음(비음, 유음, 활음)처럼 성대가 울리는 소리. 그 외에도 폐쇄음, 마찰음 중 성대의 진동이 수반되는 유성음(/b, d, g, v, z/)을 포함한다.

무성음(voiceless): 영어의 폐쇄음과 마찰음중 성대의 진동이 없는 무성음(/p, t, k, s, θ, ð/)과 한국어 폐쇄음과 마찰음은 무성음에 포함된다.

3.2 한국어와 영어의 모음 체계(Vowel system in Korean and English)

입안의 공기의 흐름이 장애를 받는 자음에 비해 모음은 입안에서 공기가 순조롭게 빠져나가면서 만들어지는 소리이다. 모음은 입술의 모양과 구강의 크기, 턱 위치의 변화에 따라 고유의 특성을 지닌 소리를 만들어 낸다. 따라서 표 3에서 보듯이, 영어의 모음은 근육의 긴장(tenseness), 혀의 높이(height), 혀의 수축(backness), 그리고 입술의 모양(roundness)에 따라 분류하고, 한국어(Sohn, 1999)는 혀의 위치와 혀의 높이에 따라 각각 전설(front)과 후설(back) 모음, 그리고 고(high), 중(mid) 저(low) 모음으로 구별하고, 입술 모양에 따라 원순(rounded) 모음과 비원순(unrounded) 모음으로 구분한다.[2] 오늘날에는 그 구별이 약해지고 있기는 하지만 한국어에는 장모음과 단모음이 있다.

3.2.1 전설 모음(front vowels)

전설 모음은 혀의 앞쪽에서 조음되어 나오는 소리로 가장 높은 소리인 고음 'ㅣ'를 비롯하여 중음 'ㅔ'와 저음 'ㅐ'에 이르기까지 혀와 턱을 조금씩 아래로 내림으로써 발음된다. 한편 영어는 긴장 모음(tense vowels)과 이완 모음(lax vowels)으로 구분하는데 표 3의 영어에서 괄호 속에 있는 모음이 이완 모음이다. 이계순(1990)에 의하면 영어의 /i/가 한국어의 'ㅣ'보다 더 높은 위치에서 발음되는 반면 한국어의 'ㅐ'는 영어 /ɛ/와 /æ/의 중간위치에서 발음된다.

---

[2] 한국어는 장모음과 단모음으로 구별되는 반면, 영어는 긴장 모음(tense vowels)과 이완 모음(lax vowels)으로 구별된다. 영어에서 /i/, /e/, /ʌ/, /u/, /o/ 등이 긴장 모음에 속하고 나머지는 이완 모음에 속하는 데 긴장 모음이 이완 모음에 비해 근육이 더 긴장된 상태에서 발음되는 데 한국인에게는 장모음처럼 들리기도 한다.

영어의 전설모음은 비원순모음에 속하는 데 반해 한국어의 'ㅟ'와 'ㅚ'는 원순모음에 속한다. 화자(speaker)에 따라서 'ㅟ' 와 'ㅚ'를 이중모음 /wi/와 /we/처럼 발음하는 경우도 있으나 여기에서는 단모음에 포함시켰다.

표 3. 영어와 한국어의 모음 분류(Vowels in English and Korean)

영어(English)[3]

	전설 (front)	중설 (central)	후설 (back)
고(high)	i (I)		u (U)
중(mid)	e (ε)	ə ʌ	o (ɔ)
저(low)	æ	a	

(Cartier & Todaro, 1971)

한국어(Korean)

전설(front)		후설(back)	
비원순	원순	비원순	원순
ㅣ	ㅟ	ㅡ	ㅜ
ㅔ	ㅚ	ㅓ	ㅗ
ㅐ		ㅏ	

(Sohn, 1999:156)

3.2.2 중설 모음(mid vowels)

중설 모음은 혓몸이 앞쪽으로 확장되지도 않고 뒤쪽으로 수축되지도 않은 채 중간에서 조음되는 소리이다. 영어에서 /ʌ/와 /ə/는 강세의 여부에 따라 구별되는데 강세를 받지 않을 경우 /ə/, 강세를 받을 경우 /ʌ/로 발음된다. 영어의 /a/는 중설 모음인데 반해 한국어는 영어보다 약간 혀의 뒤쪽에서 조음되어 후설모음에 포함시켰다.

3.3.3 후설 모음(back vowels)

후설 모음은 혓몸이 뒤쪽으로 수축되면서 혀의 뒤쪽에서 조음되는 소리인데 혀와 턱의 높낮이에 따라 구별된다. 보통 영어는 입 모양은 둥그렇게 하고 조음되는 원순 모음이지만 한국어는 입모양에 따라 원순(rounded) 모음과 비원순(unrounded) 모음으로 구별하는데 특히 영어에 없는 비원순 고모음 'ㅡ'가 한국어에 존재한다. 한편 영어의 /u/와 /o/가 한국어의 /ㅜ/와 /ㅗ/보다 혀가 약간 더 높은 위치에서 그리고 약간 뒤쪽에서 조음된다. 도표에서 볼 수 있듯이 영어에는 한국어에 없는 후설모음 /ɔ/가 존재한다.

Magen & Blumstein(1990:389)에 의하면 현대 국어의 모음과 관련하여 달라진 두 가지 사실이 있는데, 먼저 /ㅔ/와 /ㅐ/의 구별이 사라지고 있다는 사실이다. 비록 두개의 다른 철

---

[3] 영어 음성 기호에 대한 이해를 돕기 위해 구체적인 발음과 그 예를 다음과 같이 제시하였다.

/i/	eat	/ʌ/	up	/u/	cool
/I/	it	/a/	around	/ʊ/	cook
/e/	hate	/a/	arm	/o/	go
/ε/	bet			/ɔ/	dog
/æ/	bat				

자이지만 발음상 구별이 쉽지 않다. 또 다른 한가지는 장모음과 단모음의 구별이 명확하지 않다는 사실이다. 하지만 경상도 출신이거나 또는 연령이 높을수록 장단모음의 구별이 가능하다고 하는데 모음의 길이에 따라 단어쌍(word pairs)을 다음과 같이 분류해 보았다.

(1)

단모음		장모음	
말/mal/	'horse'	말/ma:l/	'language'
밤/pam/	'night'	밤/pa:m/	'chestnut'
눈/nun/	'eye'	눈/nu:n/	'snow'
굴/kul/	'oyster'	굴/ku:l/	'tunnel'
이/i/	'tooth'	이/i:/	'two'
일/il/	'one'	일/i:l/	'work'
종/coŋ/	'bell'	종/co:ŋ/	'servant'
손/son/	'hand'	손/so:n/	'descendant'
벌/p∂l/	'punishment'	벌/p∂:l/	'bee'
병/pj∂ŋ/	'bottle'	병/pj∂:ŋ/	'illness'

4. 한국어와 영어의 음절(Syllable)[4]

언어학자들마다 음절을 정의하는 기준은 다르지만 여기에서 한국어의 음절은 모음을 중심으로 해서 음절초와 음절말에 자음이 선택적으로 결합해서 형성된 발음 단위를 의미한다. 한국어는 음절(syllable) 중심의 언어이다. 즉 음절은 한국어 화자에게 있어서 언어 인식 및 발화의 기본 단위이며 민감하게 반응하는 음운 단위이다. 그래서 한국어의 다양한 음운 현상들이 음절간의 자연스러운 연결을 위해 음절 사이에서 일어나고 있고, 특히 음의 삽입, 탈락, 동화 등의 음운 현상들은 음절 구조와 밀접한 관련을 맺고 있다. 15세기 한글이 처음 창제되었을 때 훈민정음 언해에서도 한국어의 음절에 관하여 초성, 중성, 종성이 합쳐져야 소리가 이루어진다는 다음과 같은 3분법을 주장하였다.

(2) ㄱ(초성) + ㅏ(중성) + ㅇ(종성) = 강

영어도 마찬가지로 초성, 중성, 종성으로 이루어진 단어들을 쉽게 찾아 볼 수 있다. 그러나 영어와 한국어는 음절의 기본 구조에서부터 근본적인 차이가 있다. 우선 음절(syllable) 중심인 한국어와는 달리 영어는 강세(stress) 중심의 언어이다. 그래서 대부분의 음운 현상들이 강세에 의해 많은 영향을 받고 있다. 또한 글자와 발음이 일치하지 않기 때문에 단어마다 그 철자와 발음을 개별적으로 익혀야 하고 강세의 위치에 따라서 달라지는 의미나 발음을 학

---

[4] 여기에서 음절 구조를 기술할 때 초성은 음절초(syllable-initial)를, 중성은 음절핵(syllable nucleus) 즉 모음을, 그리고 종성은 음절말(syllable-final)을 의미한다.

습해야 한다. 예로 알파벳 'a'는 [a, ə, e, æ…] 등 단어마다 여러 가지로 발음된다.5) 그래서 영어는 단어 중심으로 학습하면 효과적일 것이다.

그런데 한국어는 대부분이 글자와 발음이 같기 때문에 음절만 배워도 자연스럽게 단어를 읽을 수 있다. 예로, 글자 'ㅏ'는 항상 [아]로 발음하면 된다. 한글을 처음 학습할 때 자음 'ㄱ, ㄴ, ㄷ, ㄹ…' 과 모음 'ㅏ, ㅓ, ㅗ, ㅜ …' 가 결합해서 '가, 나, 다, 라…'의 음절을 형성하고 그 다음 음절과 음절이 결합하면서 나타나는 음운 현상을 다룬다면 외국인들이 한국어의 자연스런 발음을 이해하고 익히는데 효과적일 것이다.

음절간에 일어나는 음운 현상 때문에 한글 표기와 발음이 달라질 수 있는데 그러한 다양한 음운 변화현상을 이 논문에서 다루고자 한다.6) 먼저 한국어 음절 유형의 특징을 살펴보고 그 다음에 음절화(syllabification)와 재음절화 과정(resyllabification)에서 일어나는 한국어 음운 현상인 자음군 단순화, 연음, 경음화, 격음화, 자음 동화, 모음 동화 그리고 자음과 모음의 축약 및 탈락 현상 등을 가능한 한 영어의 음운 현상을 대조하여 다루었다.

4.1 한국어와 영어의 음절 유형의 특징

지금부터 한국어의 음운 현상을 다루기 전에 먼저 한국어와 영어의 기본 음절 유형을 비교하면서 그 차이를 살펴보고자 한다. 자음과 모음이 결합해서 음절을 형성하는 데 그 구체적인 음절 유형과 구조는 다음과 같다. (3)에서 괄호 안에 있는 자음은 임의로 선택될 수 있음을 나타내고 모음은 음절의 필수 요소임을 나타낸다.

(3) (자음) + (활음) + 모음 + (자음)7)
(C) + (G) + V + (C)

(3)에 있는 기본 구조를 바탕으로 영어와 한국어의 음절 유형을 비교해 보면, 한국어의 음절 구조는 영어에 비해 매우 단순하다. 영어가 음절초와 음절말에 최대한 3개의 자음이 연속으로 올 수 있는 것과는 달리 한국어는 글자체계와는 상관없이 실제 발음에서는 음절초와 음절말에 하나의 자음만을 허용한다고 볼 수 있다. 보통 CVC 음절 유형이 한국어의 기본 구조라고 할 수 있는데 그 예로 음절 말에 나타나는 자음군 "읽/ilk/" 또는 "싫/silh/" 도 모음으로 시작되는 음절이 뒤따라오지 않으면 실제로 하나의 자음으로 발음되어 "읽[il]" 과 "싫

---

5) 구체적인 예로 [a] car, [ə] around, [e] cake, [æ] apple 등을 들 수 있다.

6) 한글 맞춤법 총칙에는 다음과 같은 세 개의 원칙이 있다(한국 어문 규정집:1996).
제1항 한글 맞춤법은 표준어를 소리대로 적되, 어법에 맞도록 함을 원칙으로 한다.
제2항 문장의 각 단어는 띄어씀을 원칙으로 한다.
제3항 외래어는 '외래어 표기법'에 따라 적는다.

7) C(onsonant)는 자음을, G(lide)는 활음을, 그리고 V(owel)은 모음을 나타낸다. 언어학자들이 음절을 구분할 때 "과 /kwa/"는 자음 "ㄱ /k/" 과 이중모음 "ㅘ /wa/"의 결합으로 보는 견해가 있는 반면 "과/kwa/"를 음절초의 자음과 "활음/kw/" 그리고 음절핵의 모음 "/a/"로 보는 견해가 있다. 여기에서는 전자의 견해(Sohn, 1999)를 따랐다.

[sil]"에서처럼 두개의 자음 중 하나의 자음만이 음성으로 실현되는 '자음군 단순화 현상(consonant cluster simplification)'이 일어난다.[8] 이 차이를 표로 나타내면 (4)와 같다.

(4) 기본 음절 유형의 비교

음절 유형	영어	음절 유형	한국어
CV	he	C(G)V	가, 과[kwa]
V	a	(G)V	아, 와[wa]
CVC	cat	C(G)VC	산, 형[hjəŋ]
VC	an	(G)VC	안, 영[jəŋ]
CCCV	straw	-	-
CCVC	bread	-	-
CVCC	band	-	-
VCC	apt	-	-
CCVCC	brand	-	-
CCCVC	street	-	-
CVCCC	sixth	-	-

그렇다면 어떤 음절이 가장 자연스럽고 한국어의 대표적인 음절 유형인가? 무엇보다도 받침 없는 음절 즉, 자음과 모음(C+V)의 순서로 이루어진 음절이 가장 자연스럽고 발음하기 쉽다. 이는 모든 언어에서 나타나는 보편적인 사실이다. 언어학자 Jacobson(1962:526)은 "음절의 여러 유형 중 VC 음절 유형이 없는 언어는 있어도 CV유형을 가지지 않는 언어는 존재하지 않는다"라고 하였다.[9] 한국어의 경우도 여러 음절 유형 중 CV유형이 가장 자연스럽게 또한 쉽게 발음되는 음절이다. 따라서 음절 연결의 용이함을 위해 '먹이>[머기](CVC-V>CV-CV)'와 같은 연음 현상(resyllabification)이 자연스럽게 일어난다.[10] 즉 음절말의 자음으로 머물러 있지 않고 다음 음절초의 자음으로 재음절화되는 현상이다. 이제부터 한국어의 음절 구조를 잘 반영해 주는 몇 가지 음운 변화 현상들, 특히 자음군 단순화 현상, 연음 현상, 그리고 차용어(loanwords in Korean)와 그 발음을 살펴보고자 한다.

---

[8] 이 경우에도 두 번째 자음은 재음절화(연음)되어 뒤따르는 음절초를 형성한다.

[9] Prince and Smolensky(1993:85)에서 인용되었음.

[10] 한국어의 연음 현상은 재음절화(resyllabification)와 같은 의미로 해석된다.

5. 한국어와 영어의 음운현상(Phonological Processes in Korean and English)

5.1 자음군의 단순화(Consonant cluster simplification)

앞에서도 이미 언급을 했지만 한국어는 음절초와 음절말 어느 위치에서도 하나 이상의 자음을 허용하지 않는다. 그러나 글자 체계에서는 분명히 음절 말에 자음군이 존재하고 있다. 이러한 자음군에 대한 자료는 김성련(1996)에서 잘 제시되어 있다. 현대 국어 표준어에 나타나는 자음군만 정리하면 다음과 같다.

(5)

11개 자음군의 유형	자음 탈락[11]
낛, 넋, 몫, 삯 등	낛 > [낙]
앉, 얹	앉 > [안]
끊, 많, 않, 꾾	끊 > [끈]
갉, 굵, 긁, 낡, 늙, 맑, 읽 등	읽 > [익]/[일]
곪, 닮, 삶, 앎 등	삶 > [삼]
넓, 닯, 섧 등	넓 > [널]/[넙]
곬, 옰	곬 > [골]
핥, 훑	핥 > [할]
읊	읊 > [을]/[읍]
곯, 끓, 앓, 잃, 싫 등	싫 > [실]
값, 없, 엾	값 > [갑]

위에서 11개 자음군 음절 유형을 나열하였는데 한글 표기로는 (C)VCC형태로 나타나고, 발음상으로는 (C)VC로 음절말의 자음이 단순화된다. 음절말에 있는 두 개의 자음 중 하나는 실제로 발음되지 않는다. 보통 삶>[삼]을 제외하고는 첫 번째 자음이 발음되고 두 번째 자음은 묵음화되는 것이 일반적인 사실이지만 최근 개인에 따라서 또는 지역에 따라서 두 번째 자음을 발음하고 첫 번째 자음을 묵음화하는 경향이 있다. 그러나 다음에 오는 음절이 모음으로 시작될 경우 두 번째 자음은 연음되거나('읽었다 → [일걷다]') 자음군 단순화가 일어난다(예. 값어치>[가버치]). 또한 자음군의 두 번째 자음이 ㅎ인 경우 다음에 오는 폐쇄평음이 격음화된다(예. 싫지>[실치], 끊다>[끈타]). 격음화 현상에 대한 자세한 설명은 뒤에서 다룰 것이다.

자음군의 단순화는 대부분의 언어에서 보편적이고 자연스런 발음 현상이다. 앞에서도 언급했듯이 음절말에 자음이 없는 CV 음절유형이 모든 사람에게 가장 편하게 발음되는 음절 구조라고 한다. 따라서 영어와 같이 최대 음절 구조 CCCVCCC 형태를 가진 언어로서는 일부 자음이 생략되는 현상은 당연하다 하겠다. 다음은 영어의 자음군 단순화 현상의 예들로서 (6)에서 같이 t, d가 묵음화되는 예를 들 수 있다.

---

[11] [ ]속에 표기된 음은 실제 발음을 나타낸다. 글자와 발음이 일치하지 않는 경우에 유용하다.

(6) 영어의 자음군 단순화

secon(d) floor
han(d)bag
gran(d)mother
san(d)wich
understan(d)
consonan(t) cluster
pos(t)pone
las(t) night

정상적인 속도로 발음할 때 음절말에 있는 자음군 중 주로 두 번째 자음 t, d가 묵음화되는데 다음의 음절이 자음으로 시작될 경우에 일어난다. 비록 강세 중심인 영어라 할지라도 음절을 통해서 설명되는 현상들 중의 하나이다. 언어학자에 따라서 자음 탈락에 포함시키기도 하지만 여기에선 자음군 단순화에 포함시켰다.

5.2 연음 현상(Resyllabification)

연음(resyllabification)이란 음절 연결의 자연스러움을 위해, 뒤 음절이 모음으로 시작될 경우 앞 음절말에 있는 자음이 다음 음절의 첫소리로 실현되는 현상을 말한다. 그리고 음절말 자음군의 경우도 두 번째 자음이 다음 음절의 첫소리로 발음된다. 이런 현상은 한국어를 제 2언어 또는 외국어로 배우는 사람들이 발음할 때 뿐만 아니라 받아쓰기 할 때도 빈번히 나타난다.[12]

(7) 먹이>[머기]
옷을>[오슬]
안에>[아네]
높이>[노피]
월요일 > [워료일]
목요일 > [모교일]
금요일 >-[그묘일]
일요일 > [이료일]
먹어요 > [머거요]
깎아요 > [까까요]
있어요 > [이써요]
읽어요 > [일거요]

5.3 차용어와 발음(Pronunciation of loanwords in Korean)

외국어를 처음 배우는 사람은 모국어에 없는 음을 발음할 경우 그 음이나 그 음의 연결체들을 자기 모국어의 음으로 분석하고 발음하는 경향이 있다. 예로 한국어에 없는 영어의 /f/ 발음을 한국어 화자는 ㅍ이나 ㅎ으로 재분석하여 'coffee'를 "커피"로 'fine'을 "화인"으로 표기하고 발음한다. 반면 영어에 없는 음인 한국어의 경음 ㅆ을 영어 화자들은 ㅅ과 혼동하기 때문에 습득하기가 쉽지 않음을 관찰할 수 있다.

따라서 차용어(English loanwords in Korean)를 살펴보면 한국어의 음절과 발음 현상을 이해하는데 도움이 되리라 생각한다. 여기에서는 차용어(loanwords) 뿐만 아니라 외국어

---

[12] 다음은 필자가 한국어를 가르치고 있는 한 어린이와 주고 받은 짧은 내용의 쪽지로 연음현상으로 인해 나타나는 발음을 그대로 받아쓴 한 예이다.
A: 어디가?
B: *지베가.*

(foreign words)도 예를 들어 설명하였다.[13] 차용어에서도 순수 한국어에서와 같이 경음화 현상, 자음군 단순화, 그리고 연음 현상 등이 나타나는데, 경음화 현상의 경우를 먼저 살펴보기로 하겠다.

(8) 차용어의 경음화

영어	한글 표기	실제 발음
gas	가스	까스
dollar	달러	딸러
dam	댐	땜
bus	버스	뻐스
jam	잼	쨈
service	서비스	써비스
sound	사운드	싸운드

위의 예에서 차용어의 한글 표기와 실제 발음이 다름을 볼 수 있는데 비록 원음과 거리가 멀지만 실제 한국인들이 편리하게 일관성 있게 규칙적으로 발음하는 것이며 한국어의 자연스런 발음 현상이 차용어에 반영된 것으로 보아야 한다. 먼저 한국어는 경음 ㅃ, ㄸ, ㅆ, ㅉ, ㄲ이 일상 언어에서 자연스럽게 발음되며 또한 경음화가 매우 보편적인 음운 현상 중의 하나이다. 그러한 현상이 차용어의 발음에도 그대로 적용되어 나타난다. 한국어의 경음화 현상에 대한 설명은 다음 장에서 자세히 다룰 것이다. 원음과 다르다고 해서 차용어를 영어식으로 표기하거나 발음하는 것은 어색할 뿐만 아니라 일상생활에서 한국인들이 활용하기에는 불편한 말이 되어 버릴 것이다. 그러나 이러한 경음화 현상은 한국어를 배우는 영어권 학습자들에게 어려울 수 밖에 없다. 왜냐하면 영어는 독립된 음으로 ㅃ, ㄸ, ㅆ, ㅉ, ㄲ과 같은 경음들이 없고 또한 한국어로 재분석하게 되므로 어색한 발음이 될 수 밖에 없다. 그래서 정확한 발음을 할 수 있도록 도와주는 것이 필요하다.

앞에서도 언급을 했었지만 영어와는 달리 한국어는 한 음절 내에 2개 이상의 자음이 연속적으로 오는 경우가 없다. 그래서 영어에서 연속되는 두개의 자음 사이에 모음 '으'를 삽입함으로서 음절의 수를 증가시킨다. 예를 들면 'stamp, street, stress'는 하나의 음절로 구성된 영어 단어들인데 한글로 표기하면 '스탬프, 스트리트, 스트레스'에서처럼 세 개 또는 네 개의 음절로 발음된다. 이는 음절 내에서 자음군을 허용하지 않는 한국어 음절 구조의 원리를 잘 나타내 주는 예라 하겠다. 또한 '스탬프(stamp), 스트리트(street), 스트레스(stress)'에서 폐쇄음 ㅍ, ㅌ과 마찰음 ㅅ으로 끝나는 단어 끝에 '으'가 첨가되어 재음절화되면서 음절수가 증가하게 된다. 다음은 한국어의 음절 구조를 잘 반영해 주는 차용어의 예들이다.

---

[13] 외국어(foreign words)와 차용어(loanwords)는 구별할 필요가 있다. 일시적으로 자기 나라의 말과 혼합하여 사용되는 어휘를 외국어(foreign words)라 하고 반면 온 나라 사람들이 장기간 사용하여 하나의 일상어가 되면 이를 일컬어 차용어(loanwords)라고 한다. 특히 차용어의 단계에서는 발음이나 단어의 형태도 국어에 동화되어 외국어란 느낌을 받지 않고 오히려 국어와 비슷한 음운 현상이 일어난다.

(9) 차용어의 음절 구조의 변화

영어(음절수)	한글 표기(음절수)	음절 구조의 변화[14]
camp(1)	캠프(2)	CVCC → CVC.CV
stamp(1)	스탬프(3)	CCVCC → CV.CVC.CV
street(1)	스트리트(4)	CCCVC → CV.CV.CV.CV
stress(1)	스트레스(4)	CCCVC → CV.CV.CV.CV
Christmas(2)	크리스마스(5)	CCVC.CVC→ CV.CV.CV.CV.CV

그러나 "으"모음이 음절말에 첨가되지 않는 경우가 있다. 아래의 예 (10a)에서 비음 /m, n, ŋ/ 또는 유음/l/ 로 끝나는 단어들 'icecream, fashion, song, signal'은 단어 끝에 모음 '으'가 첨가되지 않는 것이 특징이다.

(10) a.	ice.cream(2)	아이스크림(5)
	fashion(2)	패션(2)
	song(1)	송(1)
	signal(2)	시그널(3)
b.	hotel(2)	호텔(2)
	pi.a.no(3)	피아노(3)
	com.pu.ter(3)	컴퓨터(3)

또한 앞에서도 언급을 했듯이 영어는 강세에 민감한 언어이다. 그래서 (10b)의 hotel, piano, computer 등은 두 번째 음절에 악센트가 있는데 실제 한글 표기나 발음은 강세와 전혀 상관이 없다. 차용어인 만큼 강세에 민감해지면 발음이 어색해 질 수 밖에 없기 때문이다.

지금까지 한국어와 영어의 음절 구조의 차이로 인해 차용어에 일어나는 다양한 음운 현상 중 구체적으로 자음군 단순화, 연음 현상, 모음 "으"삽입과 이에 따른 음절수의 증가 등을 예로 들었다. 마지막으로 한국어를 배울 때나 가르칠 때 무엇보다도 차용어도 한국어로 인식하는 것이 필요함을 강조하고 싶다. 현재 한국어에 사용되는 인구어(Indo-European) 차용어는 만여 개가 넘는다고 하는데 비록 외국에서 들어왔지만 완전히 한국어로 귀화한 우리말임을 기억하는 것이 중요하다.

5.4 경음화 현상(Tensification)

한국어의 경음화(tensification)는 평음(plain/lax stops)인 ㅂ, ㄷ, ㅈ, ㄱ과 마찰음(fricative) ㅅ이 폐쇄음 ㄱ, ㄷ, ㅂ 뒤에서 각각 경음(tensed stops)인 ㅃ, ㄸ, ㅉ, ㄲ, ㅆ으로

---

[14] CV사이 또는 영어 단어 사이에 있는 마침표(.)는 음절 경계를 나타낸다. 한국어는 글자 하나 하나가 음절을 의미하기 때문에 굳이 음절 경계를 표시할 필요가 없다.

발음되는 현상이다. 영어에서 일어나지 않는 음운 현상 중의 하나이다. 경음화가 일어나는 예로는 다음 (11)과 같다.

(11)

ㅂ>ㅃ	ㄷ>ㄸ	ㅈ>ㅉ	ㄱ>ㄲ	ㅅ>ㅆ
국밥>[국**빱**]	식당>[식**땅**]	잡지>[잡**찌**]	학과>[학**꽈**]	젓소>[젇**쏘**]
몇 번>[멷**뻔**]	적당>[적**땅**]	숫자>[숟**짜**]	덮개>[덥**깨**]	국수>[국**쑤**]
핍박>[핍**빡**]	확대>[확**때**]	옆집>[엽**찝**]	밭갈이>[받**까**리]	낚시>[낙**씨**]

5.5 격음화 현상(Aspiration)

한국어의 격음화(aspiration)는 평음 ㄱ, ㄷ, ㅂ, ㅈ이 ㅎ과 만나서 각각 격음 ㅋ, ㅌ, ㅍ, ㅊ으로 발음되는 현상으로, 자음 축약의 한 예라 할 수 있다. 그 구체적인 예로는 다음과 같다.

(12)

ㄱ+ㅎ > ㅋ	ㅎ+ ㄷ > ㅌ	ㅂ+ㅎ > ㅍ	ㅈ+ㅎ> ㅊ
ㅎ+ㄱ > ㅋ			ㅎ+ㅈ> ㅊ
먹히다>[머**키**다]	많다>[만**타**]	입학>[이**팍**]	앉히다>[안**치**다]
낙하>[나**카**]	좋다>[조**타**]	넓히다>[널**피**다]	많지>[만**치**]
좋고>[조**코**]	낳다>[나**타**]	입히다>[이**피**다]	잃지>[일**치**]

또 다른 형태의 격음화 현상이 복합어에서 일어난다. 음절초의 위치에서 ㄱ, ㄷ, ㅂ이 ㅋ, ㅌ, ㅍ으로 발음되는 현상이다. 오랜 세월 일상생활에서 습관적으로 발음되어 온 음운 현상으로 지금은 아래의 굵은 글씨체로 변화된 발음을 표준화된 발음으로 인정하고 있다.

(13)

ㄱ> ㅋ	ㄷ>ㅌ	ㅂ>ㅍ
한간>한**칸**	수닭>수**탉**	휘바람>휘**파**람
수개>수**캐**		안밖>안**팎**
암개>암**캐**		

영어의 격음화(aspiration)는 한국어의 (13)의 격음화 현상과 비슷하다. 무성 폐쇄음 /p, t, k/가 강세가 있는 음절 또는 단어초에 올 경우 격음화가 일어난다. 그러나 음절말이나 또는 음절초라 할지라도 /s/뒤에 오는 /p, t, k/는 격음화가 일어나지 않는다. 그래서 한글을 제2언어로 배우는 아동이 음절초에서 격음화가 일어나는 영어의 영향을 받아 '한글>한클'로 발음하기도 한다.

(14)

영어의 격음화 현상	격음화가 일어나지 않는 경우	
top [*t*ʰap]	s*t*op	po*t*
pill [*p*ʰɪl]	s*p*ill	li*p*
kin [*k*ʰɪn]	s*k*in	sic*k*

5.6 자음 동화 현상(Consonant assimilation)

동화(assimilation)란 주변의 음과 비슷하게 닮아 가는 현상을 말한다. 자음 동화는 자연스럽고 쉽게 발음하려고 하는 사람들의 성향을 잘 반영해주는 예로서 표준 발음법에서 권장하고 있다. 한국어에 나타나는 대표적인 자음 동화 현상으로서 비음화(nasalization), 유음화(liquidization), 구개음화(palatalization) 그리고 유성음화(voicing)가 있는데 차례대로 살펴보겠다.

5.6.1 비음화 현상(Nasalization)

한국어의 콧소리인 비음(nasal)에는 ㄴ, ㅁ 그리고 ㅇ이 있다. 비음화(nasalization)는 앞 음절말에 있는 중화된 자음 ㄱ, ㄷ, ㅂ이 뒤 음절초에 있는 비음의 영향을 받아 각각 ㅇ, ㄴ, ㅁ으로 발음되는 동화(assimilation) 현상을 말한다.[15]

(15)

ㄱ> ㅇ	ㄷ> ㄴ	ㅂ > ㅁ
국내>[**궁**내]	받네>[**반**네]	톱날>[**톰**날]
먹물>[**멍**물]	있는>[**인**는]	밥물>[**밤**물]
먹는>[**멍**는]	젓내>[**전**내]	값만>[**감**만]
국물>[**궁**물]	옷매>[**온**매]	잡는다>[**잠**는다]
혁명>[**형**명]	빗물>[**빈**물]	입만>[**임**만]
각론>[**강**논]	맏며느리>[**만**며느리]	깊니>[**김**니]
부엌문>[부**엉**문]	콧물>[**콘**물]	앞만>[**암**만]
밖만>[**방**만]	꽃만>[**꼰**만]	

(16) ㄱ → ㅇ / __ 비음 (/k/ → [ŋ] / __ nasal)
ㄷ → ㄴ / __ 비음 (/t/ → [n] / __ nasal)
ㅂ → ㅁ / __ 비음 (/p/ → [m] / __ nasal)[16]

---

[15] 한국어의 음절말에 오는 7개의 자음(ㄱ, ㄴ, ㄷ, ㄹ, ㅁ, ㅂ, ㅇ)은 닫힘 소리로 중화되어 발음된다. ㄸ, ㅉ, ㅃ은 음절말의 자음으로 존재하지 않는다. 그래서 ㅂ, ㅍ은 ㅂ˘으로 ㄷ, ㅌ, ㅈ, ㅊ, ㅅ, ㅆ, ㅎ은 ㄷ˘으로, ㄱ, ㄲ, ㅋ은 ㄱ˘으로, 그리고 그 외 자음 ㅁ, ㄴ, ㄹ도 각각 닫힘소리 ㅁ˘, ㄴ˘, ㄹ˘로 발음된다. 즉, **안**[an]을 [안느] 처럼 발음하면 안된다. 음절말 자음 중화 및 닫힘소리 현상은 뒷장에서 자세히 다룰 것이다.

(17)은 영어에서 일어나는 비음화 현상들로 평음이 비음화되는 한국어와는 달리 비음 /n/이 뒤에 오는 자음의 영향을 받아 그 자음과 같은 조음 위치에 있는 비음으로 동화되어 발음된다. 앞의 한국어와 영어 자음 분류표를 보면 ㅇ(/ŋ/)과 ㄱ(/k/), ㅂ(/p/)과 ㅁ(/m/) 그리고 ㄷ(/t/)과 ㄴ(/n/)이 각각 같은 조음 위치에서 발음되고 있음을 관찰할 수 있을 것이다.

(17) 영어 비음의 동화 현상

ink → [iŋk]　　/n/ → [ŋ] / __ [k]
intense → [intens]　　/n/ → [n] / __ [t]
input → [imput]　　/n/ → [m] / __ [p]

5.6.2 유음화 현상(Liquidization)

한국어의 유음에는 ㄹ이 있는데, 앞 음절말 또는 뒤 음절초에 있는 비음 ㄴ이 유음 ㄹ의 영향으로 함께 유음 ㄹ로 변해 가는 현상을 '유음화(liquidization)' 또는 'ㄹ동화현상(l-assimilation)'이라고 한다. 한국어의 유음화 현상은 비교적 규칙적이어서 표준 발음법에서는 유음화된 발음을 권장하고 있다.

(18)

역행 동화	순행 동화
전라도>[절라도]	칠년>[칠련]
근로>[글로]	팔년>[팔련]
천리>[철리]	실내>[실래]
혼란>[홀란]	출발날>[출발랄]
진리>[질리]	설날>[설랄]
신라>[실라]	칼날>[칼랄]
연락>[열락]	
권리>[궐리]	

(18)에서 보듯이 한국어의 유음화에는 앞 음절의 자음 'ㄴ'이 뒤 음절에 있는 자음 'ㄹ'의 영향을 받아 'ㄹ'로 변하는 '역행 동화(regressive assimilation)'와 반대로 앞 음절말에 있는 'ㄹ'의 영향을 받아 뒤 음절에 있는 'ㄴ'이 'ㄹ'로 발음되는 '순행 동화(progressive assimilation)'가 있다.[17]

---

[16] 비음 규칙 'ㄱ→ ㅇ/ __ 비음'은 ㄱ이 비음 앞에서 ㅇ으로 발음된다는 것을 나타내고 또한 '/k/ → [ŋ]/ __ nasal'은 위의 한국어 비음화 규칙을 영어로 표기한 것으로 /k/가 비음(nasal)앞에서 /ŋ/으로 발음되는 것을 규칙으로 표시한 것이다.

[17] 순행 동화의 경우 예외 없이 유음화 현상이 일어나지만 '생산량>[생산냥]'에서처럼 역행 동화의 경우 예외가 있어서 *[생살량]으로 발음하지 않는다.

5.6.3 구개음화 현상(Palatalization)

한국어의 구개음(palatal)에는 ㅈ, ㅊ 그리고 ㅉ이 있다. 구개음화(palatalization)는 앞 음절말성에 있는 자음 ㄷ과 ㅌ이 뒤따르는 모음 'ㅣ' 또는 활음 /j/의 영향으로 구개 자음인 ㅈ 과 ㅊ으로 각각 발음되는 현상으로 연음과 동시에 일어난다. 본래 ㄷ, ㅌ은 구개음이 아니었는데 모음 'ㅣ'의 구개성 때문에 구개음화 현상이 일어나는 것이다.

(19)

ㄷ(종성) + ㅣ > ㅈ	ㅌ(종성) + ㅣ > ㅊ
맏이>[마**지**]	같이>[가**치**]
굳이>[구**지**]	밭이>[바**치**]
해돋이>[해도**지**]	끝이>[끄**치**]
미닫이>[미다**지**]	붙여>[부**쳐**]
곧이>[고**지**]	밑이>[미**치**]

영어의 구개음화(palatalization)는 전설 모음/i/나 활음/j/ 앞에 있는 자음에 구개성 조음을 더해주거나(예, pure [pjuər], cute [kjut], tube [tjub]), 두 낱말을 연이어 발음할 때 앞의 음이 경구개에 자리한 뒤의 음 you[ju]의 영향을 받아 경구개 쪽에서 발화가 이루어진다.

(20) 영어의 구개음화

/t/ + you → [ʧu] 'Don't **you**'　　/d/ + you → [ʤu] 'Woul**d you**'

/s/ + you → [ʃu] 'miss **you**'　　/z/ + you → [ʒu] 'How'**s your**'

5.6.4 유성음화 현상(Voicing)

유성음화(voicing)는 폐쇄평음ㄱ, ㄷ, ㅂ 등이 모음, 비음, 또는 유음과 같은 유성음사이에서 유성음화 되는 현상이다.[18] 한글 표기상에는 실제로 나타나지 않는다. 한국어의 폐쇄음 모두 무성음 이지만 영어의 경우 유성음 b, d, g와 무성음 p, t, k로 뚜렷하게 구별된다.

(21)

비음과 모음 사이	모음과 모음 사이	유음과 모음 사이
한글(/han.**kil**/>[han.**gil**])	초밥(/c^{h}o.**pap**/>[c^{h}o.**bap**])	딸기(/t'al.**ki**/>[t'al.**gi**])
반달(/pan.**tal**/>[pan.**dal**])	아기(/a.**ki**/>[a.**gi**])	물건(/mul.**kən**/>[mul.**gən**])
감동(/kam.**tong**/>[kam.**dong**])	두부(/tu.**pu**/>[tu.**bu**])	
안보(/an.**po**/>[an.**bo**])	제도(/ce.**to**/>[ce.**do**])	

---

[18] 한국어의 유성음에는 모든 모음을 비롯해서 비음(ㅁ, ㄴ, ㅇ)과 유음(ㄹ)이 있다.

5.7 모음 동화 현상(Vowel assimilation)

5.7.1 'ㅣ' 모음동화(Umlaut)

모음 동화(umlaut) 현상의 여러 하위 범주 가운데 한국어는 'ㅣ모음 동화'가 가장 대표적인 현상이다. 보통 모음 동화는 두 음절의 모음 사이에서 일어나는 음운 현상으로, 한국어의 경우 뒤 음절의 'ㅣ' 모음이 앞 음절의 모음을 동화시켜 일어난다고 해서 'ㅣ모음 역행 동화'라고도 한다. 구체적으로 'ㅏ, ㅓ, ㅗ, ㅜ, ㅡ'의 모음들이 뒤 음절에 있는 'ㅣ'모음의 영향으로 각각 'ㅐ, ㅔ, ㅚ, ㅟ, ㅢ'로 발음된다. 그러나 현대 한국어에서는 이 규칙의 적용이 다소 희박해졌다. 또는 언어학자에 따라서 뒤 음절 'ㅣ' 모음 때문에 모음 동화가 일어나는 것이 아니라 반복된 습관에 의한 음의 변화라고 보는 견해도 있다. 한글 맞춤법과 한국어 교육의 영향으로 우리의 언어 생활에서 점점 멀어져 가고 있는 현상 중의 하나이다.

(22) 이야기>이애기　　아비>애비　　남비>냄비
아끼다>애끼다　　아기>애기[19]　　어미>에미
고기>괴기　　소나기>소내기　　싸라기눈>싸래기눈

영어의 모음 동화(umlaut)는 고대 영어에서 일어났던 현상의 잔존으로 현대 영어에 남아 있다. 현재는 영어에서 완전히 사라진 음운 현상이다.

(23) 영어의 움라우트
goose-geese
foot-feet
tooth-teeth

5.7.2 모음 조화 현상(Vowel harmony)

모음 조화(vowel harmony)는 보통 앞뒤 음절의 모음이 양성은 양성 모음끼리, 음성은 음성 모음끼리, 즉 같은 계열의 모음으로 교체되어 조화를 이루는 현상을 말한다. 한국어의 모음은 양성 모음과 음성 모음으로 나누어 볼 수 있다. 양성 모음에는 대표적으로 '아'와 '오', 음성 모음에는 '어'와 '우'가 있다. 양성 모음은 밝고, 가볍고, 속도가 빠른 느낌을 주고 음성 모음은 좀 더 어둡고, 무겁고 속도가 느린 느낌을 준다. 중성 모음을 추가시키는 언어학자들이 있지만 여기에서는 혼동을 피하기 위해 양성과 음성 모음으로 한정하기로 한다.[20] 영어에서는 이와 같은 모음 조화(vowel harmony)현상은 일어나지 않는다.

---

[19] 여기에서 '아이>애'는 축약(merger)으로, '아기>애기'는 움라우트(Umlaut) 현상으로 구별하였다.

[20] Sohn(1999)은 모음 'ㅏ'와 'ㅗ'는 양성 모음으로 그 외의 모음은 음성 모음으로 구별한 데 반해 Schulz(1997)는 'ㅏ'와 'ㅗ' 는 양성 모음, 'ㅓ'와 'ㅜ'는 음성 모음, 그리고 'ㅡ' 와 'ㅣ'는 중성 모음으로 각각 분류하였다.

(24)

양성모음	음성 모음
아장아장	어정어정
깡총깡총	껑충껑충
팔딱팔딱	펄떡펄떡
아하	어허
말갛다	멀겋다
반짝반짝	번쩍번쩍
깜박깜박	껌벅껌벅
깔깔	껄껄
바삭바삭	버석버석
하하	허허
졸졸	줄줄
하얗다	허옇다
까맣다	꺼멓다

그런데 모음 조화는 중세 한국어에 활용된 규칙이고 현재는 그 일부가 적용되지 않고 있다. 그래서 현대 한국어에서는 '앉아/앉어, 앉았다/앉었다'처럼 모음 조화 현상이 약해지면서 더 많은 예외가 생기게 되었다고 한다. 그래도 (24)에서 볼 수 있듯이 여전히 의성어, 의태어 그리고 색깔 표현에서는 모음 조화 현상이 두드러지게 나타나며 오늘날에도 단어 형성 과정에서 모음 조화는 간과할 수 없는 현상이다.

5.8 음절말 자음 중화 및 닫힘(Syllable-final neutralization and unreleased) 현상

한국어의 기본 음절 유형은 CVC이다. 보통 음절초와 음절말에 하나의 자음이 올 수 있는데 위치에 따라 자음의 수와 발음에 근본적인 차이가 있다. 음절초에는 자음 'ㅇ/ŋ/'을 제외한 모든 자음이 올 수 있다.[21] 특히 ㄹ은 단어초에 올 수 없고 두 번째 음절의 초성부터 나타난다. 그래서 '량심'은 아주 부자연스러운 발음이 된다. 하지만 음절말에는 더 많은 제약이 뒤따르는데, 음절말에 있는 ㅂ, ㅍ, ㅃ은 실제의 발음에서는 닫힘소리 ㅂ' 으로, 그리고 ㄷ, ㅌ, ㄸ, ㅈ, ㅊ, ㅉ, ㅅ, ㅆ, ㅎ은 닫힘소리 ㄷ' 으로, ㄱ, ㅋ, ㄲ은 닫혀진 ㄱ' 으로 중화되어 발음된다. 모음이 뒤따르지 않는 음절말의 자음은 닫힘 소리(unreleased)로 변한다. 한국어의 음절말에서는 오직 7개의 자음만이 발음된다.

---

[21] 한국어의 'ㅇ'은 음절말에서만 자음[ŋ]으로 발음된다.

(25)	음절초(열림 소리)	음절말(닫힘 소리)[22]	예
1.	{ㅂ, ㅍ, ㅃ}	ㅂ'	깊>[깁]
2.	{ㄷ, ㅌ, ㄸ, ㅈ, ㅊ, ㅉ, ㅅ, ㅆ, ㅎ]	ㄷ'	벗>[벋]
3.	{ㄱ, ㅋ, ㄲ}	ㄱ'	엌>[억]
4.	ㄹ	ㄹ	
	ㅁ	ㅁ	
	ㄴ	ㄴ	
	–	ㅇ	

아래 (26)의 예에서처럼 '잇다, 있다, 잊다'는 한글 표기와는 달리 실제 [읻따]로 똑같이 발음된다. 따라서 한국어를 배우는 외국인들이 음절말 자음 중화 작용(syllable-final neutralization)에 대한 이해가 없다면 발음상에 많은 혼란을 갖게 됨은 분명한 사실이다. 영어의 경우 음절말 파열음들은 열림 소리(released)나 닫힘 소리(unreleased) 중의 한 가지로 발음된다.

(26) 잇다 > [읻따]
있다 > [읻따]
잊다 > [읻따]

5.9 축약과 탈락(Merger and deletion)

축약(merger)은 그 개념이 매우 넓고 보편적인 음운 현상인데, 탈락(deletion)과는 달리 두 개의 음이 하나의 음으로 줄어들면서 사라진 음의 자질이 남아 있는 음에 그대로 첨가되는 현상으로 보통 모음 축약과 탈락 그리고 자음 축약과 탈락으로 구분된다. 모음 및 자음 축약은 음절의 축소와 매우 밀접한 관련이 있다.

5.9.1 모음 축약

먼저 모음 축약은 독립된 음절에 있는 두 개의 모음이 결합되어 하나의 음절로 축약되는 현상이다.

(27) 아이>애　무엇>뭣　모이어>모여　보아>봐　되어>돼
하여>해　푸어>풔　치어>쳐　쏘아>쏴　두어>둬
피어>펴　주어>줘　가지어>가져　꼬아>꽈　다치어>다쳐

---

[22] 자음 ㅂ, ㄷ, ㄱ뒤에 붙은 ''' 표시(예, ㅂ', ㄷ', ㄱ')는 닫혀진 소리(unreleased) 임을 나타낸다.

5.9.2 모음 탈락

(28) 'ㅡ'탈락: 마음>맘, 마을>말, 가을>갈, 다음>담
'ㅏ'탈락: 배알>밸
'ㅜ'탈락: 은혜로운>은혜론, 슬기로운>슬기론

5.9.3 'ㅏ' 탈락과 자음 축약

여기에서 자음의 축약은 격음화 현상과 연결된다. 사실 격음화 현상이 자음 축약의 하위 범주에 속한다고 해도 무리는 아니다.

(29) 깨끗하지>깨끗치
당하지>당치
생각하다가>생각타가
가하다>가타
성공하도록>성공토록

5.9.4 'ㅎ' 약화 및 자음 탈락

한국어의 음절말에 있는 ㅎ은 유성음 사이에서 탈락되거나 약화된다.

(30)

음절말 'ㅎ'탈락	음절말 자음군 단순화(자음탈락)
많아요>[마나요]	끊>[끈]
좋아요>[조아요]	싫>[실]

5.9.5 영어의 축약(Contraction in English)

실제 영어 발화에서 강세를 받지 않는 기능어는 본래의 음가가 발음되지 않거나 줄어드는 경향이 많다. 따라서 'to'는 강세를 받지 않으므로 음의 축소 및 음가 변화가 일어나고 있다.

(31) going to → gonna
want to → wanna
have to → hafta
has to → hasta
got to → gotta

5.10 두음법칙

두음법칙은 단어초에서 일어나는 자음 탈락 규칙으로 '단어초 ㄹ탈락'과 '단어초 ㄴ탈락'을 예로 들 수 있다. (32)에서 처럼 '단어초 ㄹ탈락'은 한국어의 어두 즉 단어 초에서 차용어

인 경우를 제외하고는 자음 ㄹ이 탈락되는 규칙을 말한다. 그러나 두 번째 음절초에서는 'ㄹ'의 발음이 허용된다.23) 예를 들어 (33)의 '극락, 라디오'에서처럼 ㄹ이 두 번째 음절에 위치하거나 차용어인 경우는 제외된다. 또한 '단어초 ㄴ탈락'은 단어초에서 비음 ㄴ으로 시작하는 한자음이 모음 'ㅣ' 또는 활음 /j/ 앞에 올 경우 ㄴ이 탈락되어 발음된다. 따라서 '녀자(女子)'를 '여자'로 발음되며 단어초에 오지 않는 비음 ㄴ은 예를 들어 '남녀(男女)'는 그대로 발음된다. 여기에서는 '>' 표시 뒤에 한글 맞춤법을 표기하였다.

(32)	단어초 'ㄹ'탈락	단어초 'ㄴ' 탈락	단어초 'ㄹ'탈락과 'ㄴ'첨가
	량(良)심>양심	녀(女)자>여자	락(樂)원>낙원
	류(柳)관순>유관순	년(年)세>연세	래(來)일>내일
	량(兩)반>양반	리(理)유>이유	로(勞)동>노동
	료(料)리>요리	뇨(尿)소>요소	로(老)인>노인
	력(歷)사>역사	닉(溺)명>익명	루(樓)각>누각

(33)	라디오	남녀(男女)	극락(極樂)
	라일락	분뇨(糞尿)	미래(未來)
	로션	윤리(倫理)	근로(勤勞)

6. 결론

지금까지 한국어의 음운 현상(phonological processes)들, 구체적으로 자음군 단순화, 연음화, 차용어와 발음, 경음화, 격음화, 비음화, 유음화, 구개음화, 유성음화, 모음 동화, 모음 조화, 음절말 자음 중화, 축약 및 탈락 현상들을 다루었다. 이들 중 부분적으로 한국어를 제2언어 및 외국어로 학습하는 사람들에게 이해하기 어려운 부분들이 있을 것이다. 한국어의 발음을 가르칠 때 예상하지 못한 질문들에 부딪칠 때 대답하는 데 도움이 되었으면 한다.

한국어는 철자와 소리가 같은 소리글자이지만 철자와 철자가 결합할 때 발음의 변화가 일어나므로 소리나는 대로 쓰기보다는 한글 맞춤법에 맞게 쓰도록 가르쳐 주는 것이 필요하다고 본다. 체계적인 발음 교육의 부족으로 잘못된 발음이 표준화된 발음처럼 우리의 일상생활에서 습관적으로 나타나는 경우가 흔하다. 따라서 효과적인 한글 교육을 위해서 반드시 정확하고 체계적인 발음 교육이 뒷받침이 되어야 할 것이다. 한 예로 한국어 발음 학습에 있어서 모음은 하나 하나 발음해 보일 수 있지만 자음의 경우는 매우 어려운 일이 아닐 수 없다. 그래서 한국어 발음학습은 자음과 모음이 결합된 음절로 학습을 시작하는 것이 필요하며 이러한 음절 중심의 학습은 결국 단어에 대한 학습으로 자연스럽게 연결된다.

---

23) 보통 단어는 하나 이상의 음절이 모여서 이루진 단위이기 때문에 단어초와 음절초는 엄격하게 구별할 필요가 있다. ㄹ음의 탈락은 오직 단어초에서만 일어나기 때문이다.

오늘날 세계에서 15번째로 한국어의 사용 인구수가 많다고 하며(신경철, 1996) 뿐만 아니라 한국어를 사용하는 사람들이 넓게 분포되어 있고 한국어 교육이 광범위하게 이루어지고 있다고 한다. 이는 한국어가 더 이상이 우리 민족만의 언어가 아닌 세계 속의 한국어로 발돋움하고 있다는 증거이다. 훔볼트(W. V. Humbolt)는 말과 민족에 대해 "모든 언어에는 한 민족의 문화와 전통이 담겨져 있다. 언어는 공동체와 더불어 자라고 그 언어 속에 정신적인 문화와 전통을 담고 그래서 공동체에 속한 사람들의 정서, 생각 그리고 감성까지도 인도한다"라고 말한 바 있다(최기호, 1989). 한국어를 알고 있는 한, 세계 어느 곳에 있든지 한국인의 얼을 배울 수 있다는 의미일 것이다. 따라서 한국어를 가르치는 선생님들이 먼저 정확하게 우리 국어를 이해하고 사용하고 가르친다면 국어 사랑을 실천하는 것뿐만 아니라 우리의 자랑스런 언어에 의해서 이루어질 창조적이고 더 훌륭한 내일을 볼 수 있다고 믿는다.

참고 문헌

국립 국어 연구원. (1996). 『한국 어문 규정집』.

김성련. (1996). 자질 겹침과 국어 음절간 음운 현상에 대한 연구. 『한글』 234. 한글학회.

김영희, 전상이, 이우경. (1997). 『영어 혀를 굴려라』. 민중서림.

이계순. (1990). 영.한 음운 및 어휘의 대조 분석. 『語學硏究』 26:575-614.

신경철. (1996). 외국인을 위한 한글 교육 방법. 『우리말 교육』 7. 한국 문화사.

최기호. (1989). 외국말 홍수의 실태와 그 대책. 『우리말 순화의 어제와 오늘』. 미래 문화사.

Cartier, F. A., & Todaro, M. T. (1971). *The phonetic alphabet.* Dubuque, IA: Wm. C. Brown Company Publishers.

Kim-Renaud, Y. (1974). *Korean consonantal phonology.* Doctoral dissertation, University of Hawaii at Manoa.

Ladefoged, P. (1993). *A Course In Phonetics* (3rd ed.). New York, NY: Harcourt, Brace Jovanovich.

Magen, H. S., & Blumstein, S. E. (1993). Effects of speaking rate on the vowel length distinction in Korean. *Journal of Phonetics, 21,* 387-409.

Prince, A. S., & Smolensky, P. (1993). *Optimality Theory: Constraint Interaction in Generative Grammar.* (RuCCs Tech. Rep. No. 2). Piscataway, NJ: Rutgers University, Center for Cognitive Science. [to appear, Cambridge, Mass.:MIT Press].

Schulz, C. H. (1997). *Workbook-Korean for English Speakers.* Level 1. KLEAR-KF Textbooks in Korean Language.

Sohn, H.-M. (1999). *The Korean Language.* New York, NY: Cambridge University Press.

한국어-영어 이중언어를 구사하는 아동들의 발음인지(Perception)와 발음산출(Production)에 대한 연구

송민선, 하와이 대학교 언어학과

1. 서론

입력(input)은 언어습득 현상을 일으키는 주요한 요인 중의 하나이다. 입력이 없이는 저절로 언어가 습득되지 않으며 입력의 질 면에서도 어떤 입력이 질적으로 더 나은 경우가 있으며 또한 학습자가 언어를 습득하는데 더 나은 입력이 있다고 한다(Lee & VanPatten, 1995). 그러나 입력의 양이나 질의 변화가 어느 정도까지 언어습득 현상을 지배하고 있는가에 대한 논의는 아직 결론이 나지 않은 상태이다. 그럼에도 불구하고 입력이 언어습득, 학습에 있어서 중요한 역할을 담당하고 있다는 점은 부인할 수 없는 사실이다. 입력의 변이와 습득 현상의 변이가 어느 정도까지 상관관계를 갖는가, 어떤 영역-음성학적, 형태론적, 통사론적 등-에서 주로 그런 현상이 일어나는가, 입력의 특성과 언어습득이 전혀 상관성을 보이지 않는 영역이 있는가 등의 제반 질문들에 결정적인 해답은 아직 요원하다. 본고는 이러한 요원한 문제에 대한 이론적인 접근이나 해명을 목표로 하고 있지는 않다.

본고는 실제적이고, 실용적인 차원에서 출발하려고 한다. 실험대상을 한국어-영어 이중언어 사용 아동(Korean-American bilingual children, 이하 '아동'으로 함)으로 설정하고, 이들을 대상으로 몇 가지 실험을 실시함으로써 아동들이 한국어 음성을 인지(perception)하고 산출(production)하는데 있어서 어떤 현상을 보이고 있는지를 살펴보고자 하는 것이 일차적인 목적이다. 동시에 본고에서 밝혀진 사실들이 교육현장에서 어떻게 실제적으로 응용될 수 있는지를 살펴보았다. 언어습득론과 언어교육의 직접적인 상관성에 대해서는 아직 논의가 분분한 상태이지만, 본고가 한국어 교사를 주 독자로 보고 있다는 점, 즉 실제 교육현장과 연구조사(research)결과의 연계에 초점을 맞추고 있다는 점 때문에 언어습득론과 실제 언어교육간의 상호 밀접한 관련성을 전제한 상태에서 출발하였다. 따라서 실험결과에 대한 언어학적 이론적 해석보다는 실험 결과들이 보여주고 있는 사실들이 교육현장에서 얼마만큼 유용하게 응용될 수 있는가에 초점을 맞추고 있다. 즉 실험에서 밝혀진 사실들이 실제의 교과과정 설계와 교수과정 설계에 어떻게 반영될 수 있는가, 실험 결과가 언어교사들의 일반적인 상식과 얼마나 가까운지, 혹은 얼마만큼의 괴리가 있는가, 그리고 이러한 합치와 괴리가 실제의 교육에 어떤 시사점을 던져주는지 등을 논의하게 될 것이다.

위에서 이미 언급한 대로 입력의 양과 질은 언어습득 현상을 결정짓는 요소 중의 하나이다. 본고의 실험대상으로 선정된 아동들은 태어날 때부터 두 가지 언어-영어와 한국어-에

노출되어 있다. 따라서 순수하게 이론적으로만 볼 경우, 두 가지 언어에서 모두 모국어 습득과 유사한 습득현상이 나타나야 함에도 불구하고, 결과적으로는 상당히 다른 현상이 나타나고 있음을 발견할 수 있다. 예를 들어, 아동들은 결정적 시기(critical period)이전에 한국어와 영어에 동시적으로 노출된 경험을 지니고 있으나,[1] 두 언어에 균형있게 노출이 되지 않는다.[2] 영어와는 달리 한국어의 경우에는 그 발달이 상당히 제한, 지연되는 것으로 나타나는 것이 일반적이다. 이러한 불균형은 특히 아동이 초등학교에 진학하면서부터 두드러지게 나타나는 경향이 있다. 심한 경우에는 초등학교 이후부터 한국어가 마치 전혀 낯선 외국어로서 재차 학습되는 경우가 많이 나타나고 있다. 또래집단(peer group)과의 의사소통이 모두 영어로 이루어진다는 점, 영어가 전적으로 학습의 도구(medium of instruction)로 쓰인다는 점, 그리고 이러한 현상의 근저에 자리하고 있는 미국의 전환성(transitional) 이중언어 정책 등은 이러한 언어간 불균형을 촉진시키는 계기로 작용하게 된다. 그 결과 일상적으로 반복되는 대화는 부분적으로 이해하지만 한국어를 생산적으로는(productively) 전혀 활용하지 못하는 경우를 낳게 되는 것이다. 이러한 불균형 현상은 현장교육을 어렵게 만드는 것은 물론, 습득론에 관한 일반적인 이론의 적용조차도 쉽지 않게 만들고 있다. 바꾸어 말하면 이러한 불균형에 대한 이해가 아동들의 한국어 습득현상을 이해하는 시발점인 셈이다. 그런 한국어 습득의 여러 현상 중 본고는 아동들이 한국말을 얼마나 정확하게 듣고(발음 인지) 말하는지(발음 산출)를 살펴보도록 할 것이다. 그러므로 본고의 목적은 다음과 같은 질문에 대한 가능한 대답을 마련하는 것이다.

1) 아동들이 인지하거나 발음하는데 어려움을 겪는 자음과 모음에는 어떤 것이 있는가?
2) 아동들의 발음 인지능력과 산출능력 간에는 격차가 있는가? 격차가 있다면 이런 현상이 어느 정도, 그리고 어느 음성영역에서 발생하는가?
3) 1), 2)에서 밝혀진 사실들이 실제의 교육 현장에서 어떠한 방식으로 응용될 수 있겠는가?

위 목적을 달성하기 위해서 본고는 실험을 통해서 아동들이 지니고 있는 음운체계를 살펴보게 될 것이다. 음운 체계를 보는 방법에는 한 언어에서 각각의 분절음(segments)을 변별(identification)하는 것과 음운 과정(phonological processes)을 보는 것이 있다. 이 논문에서는 전자만을 다룰 것이다.[3]

이 논문은 다음과 같이 구성되어 있다: 첫 번째 부분은 한국어와 영어의 음성, 음운 체계의 차이점을 논할 것이다. 왜냐하면 한국어의 음성, 음운체계에 대한 기본적인 이해는 효과적인 교수행위를 위한 선결조건이기 때문이다. 두 번째 부분은 발음 인지(perception)와 발음

---

1) Lennenberg(1967)에 따르면 결정적 시기란 언어를 더 쉽게 배우는 시기를 말하는 것이며 결정적 시기는 사춘기(약 12-13 살)때까지 지속된다고 했다. 또한, 그는 인간의 생물학적 발달로 인하여 언어학습이 사춘기 이후에는 더 어렵다고 제안했다.

2) 두 언어에 균형 있게 노출되고 똑같은 양의 입력을 받는 경우는 극히 드물다. 둘 중 하나에 더 많이 노출되고 더 많은 양의 입력을 받는 경우가 대부분이다.

3) 음운과정에 대한 것은 이 책의 전상이, 이선영 참조

산출(production) 실험 결과를 보고하고 논하고자 한다. 세 번째 부분은 한국어-영어 이중언어를 구사하는 아동들이 한국어 음성, 음운 체계를 배우는 데 도움이 되는 교사의 수업 활동(classroom activities) 모델을 제시해 보고자 한다.

2. 영어와 한국어의 음운 체계의 차이점[4]

2.1 영어와 한국어의 파열음과 마찰음의 비교[5]

말소리(speech sound)는 기류(air stream)가 폐로부터 성대(vocal cords)에 있는 성문(glottis)을 통과하여 구강(oral cavity)이나 비강(nasal cavity)을 통과하여 음파(sound waves)로 바뀌어짐으로써 형성된다. 자음의 경우에는 모음과 달리 성도(vocal tract)의 어느 부분이 좁아져서 장애를 받고 나오는 소리이다. 자음을 분류하기 위해서는 다음과 같은 조음의 세 가지 면을 보아야 하겠다: (1)성대(vocal cords)에 있는 성문(glottis)의 울림 유무 (voicing); (2)조음 위치(place of articulation); (3) 조음 방식(manner of articulation).

표 1. 한국어의 자음 분류(Consonants in Korean) (Kim-Renaud, 1974)

조음위치 조음방식		순음 (labial)	치경음 (alveolar)	구개음 (palatal)	연구개음 (velar)	성문음 (glottal)
평음(plain)	폐쇄음 (stops)	p (ㅂ)	t (ㄷ)	c (ㅈ)	k (ㄱ)	
격음(aspirated)		p^h (ㅍ)	t^h (ㅌ)	c^h (ㅊ)	k^h (ㅋ)	
경음(tense)		p' (ㅃ)	t' (ㄸ)	c' (ㅉ)	k' (ㄲ)	
평음(plain)	마찰음 (fricatives)		s (ㅅ)			
경음(tense)			s' (ㅆ)			
비음 (nasals)		m (ㅁ)	n (ㄴ)		ŋ(ㅇ)	
유음(liquids)			l (ㄹ)			
활음(glides)		w		j		h (ㅎ)

---

4) 아래 도표에 있는 영어와 한국어의 각 어음을 '음소'라 한다. 왜냐하면 각각의 언어에서 변별적 기능을 하기 때문이다. 최소 대립쌍(minimal pairs)을 이용하여 변별적 기능을 하는지 알아볼 수 있다. 최소 대립쌍이란 동일한 환경에서 하나의 음만이 다른 변별적 의미를 가진 두 단어를 말한다. 예를 들어 영어의 두 단어 'pat[pæt]'와 'pad[pæd]'에서 [t]와 [d]는 [pæ_]라는 동일한 환경에서 두 단어의 의미의 차이를 주므로 'pat[pæt]'와 'pad[pæd]'를 최소 대립쌍이라 하며 각각 /t/와 /d/를 영어의 음소라 한다. 이 때 주의할 점은 철자가 아닌 발음으로 최소 대립쌍을 생각해야 한다는 것이다.

5) 본고에서는 한국어와 영어의 자음 중 파열음과 마찰음만을 다룰 것이다. 나머지 자음에 대한 설명은 이 책의 전상이 편을 참조할 것

표 2. 영어의 자음 분류(Consonants in English)[6] (Ladefoged, 1993)

조음위치 조음방식	양순음 (bilabial)	순치음 (labio -dental)	치음(치운음) (interdental)	치경음 (alveolar)	치경구개음 (alveo -palatal)	구개음 (palatal)	연구개음 (velar)	성문음 (glottal)
파열음 (stops)	p/b			t/d			k/g	
마찰음 (fricatives)		f/v	θ/ð	s/z	ʃ/ʒ			
파찰음 (affricates)					ʧ/ʤ			
비음 (nasals)	m			n			ŋ	
유음 (liquids)				l r				
활음 (glides)	w					j	(w)	h

우선, 표 1의 한국어 자음 분류와 표 2에서 보여지는 영어의 자음 분류를 보자. 영어와 달리, 한국어에서는 성문(glottis)의 울림 유무와 관계없이 조음 위치와 조음 방식만으로 표 1과 같이 자음을 분류할 수 있다.

조음 방식으로 보면, 영어에서는 각각의 폐쇄음과 마찰음이 성대(vocal cords)에 있는 성문(glottis)의 울림 유무에 따라 두 가지의 변별적으로 대조되는 음으로 나타나는 반면, 한국어에서는 기음(aspiration)의 정도에 따라 폐쇄음은 세 가지로, 마찰음은 두 가지의 변별적으로 대조되는 음으로 나누어질 수 있다. 바꾸어 말하자면, 영어에서는 폐쇄음과 마찰음이 유성음과 무성음의 쌍을 갖고 있으며 한국어에서는 폐쇄음은 평음(plain)과 격음(aspirated)과 경음(tense)으로, 마찰음은 평음과 경음이 나누어진다. 김진우(1985)에 따르면, "국어의 폐쇄음 계열을 분류한다면 된소리(경음)를 무기음(unaspirated), 보통소리(평음)를 경기음(slightly aspirated), 거센소리(격음)를 중기음(heavily aspirated)이라고 할 수 있다"고 하였다(1985:64-65).

조음 위치 면으로 보면, 영어의 폐쇄음은 양순음(bilabial), 치경음(alveolar), 연구개음(velar)으로 분류되고 한국어의 폐쇄음은 구개음(palatal)이라고 불리는 한 범주가 첨가되어진다.[7] 또한, 한국어는 한 쌍의 마찰음만이 있으나 영어는 네 쌍의 마찰음이 있다.

---

[6] 각 칸에 한 쌍의 소리가 있는 경우에 왼쪽에 있는 것이 무성음이고 오른쪽에 있는 것이 유성음이다. International Phonetic Alphabet(IPA)에서의 [ʃ]는 [š]에 상응하는 것이고 [ʒ]는 [ž]와 같은 것이다. 예를 들어 [ʃ]는 'sure'에서, [ʒ]는 'measure'에서 사용된다. 또한, IPA에서의 [ʧ]는 [č]와, [ʤ]는 [ǰ]와 같은 것이다.

[7] 한국어의 구개음의 경우 폐쇄음이 아닌 파찰음의 범주로 넣기도 한다(김진우, 1993; 이익섭, 1986).

2.2 영어와 한국어의 모음의 비교

자음과 달리 모음(vowel)은 기류(air stream)가 아무런 장애를 받지 않고 나는 소리이다. 그러므로 자음을 기술할 때 사용했던 것과는 다른 기준으로 모음을 분류해야 할 것이다. 영어의 모음을 분류하는 기준은, (1)혀의 높이(tongue height), (2)혀의 위치(tongue advancement), (3)입술의 형태(lip rounding), (4)근육의 긴장(tenseness)이나. 즉, 혀의 높이에 따라 고(high), 중(mid), 저(low)로 나누어지고 혀의 위치 면에서 보면 전설(front), 중설(central), 후설(back)로 기술할 수 있다. 또한, 입술의 형태로 원순(rounded)과 평순(unrounded)으로 구별되어지며 발음 기관의 근육이 긴장하면 긴장 모음(tense vowel), 근육이 긴장하지 않았을 경우에는 이완 모음(lax vowel)이라고 불리어진다. 표 3에서 영어의 후설 모음들은 모두 원순 모음(rounded vowel)이다.

표 3. 영어 모음 분류[8] (Cartier & Todaro, 1971)

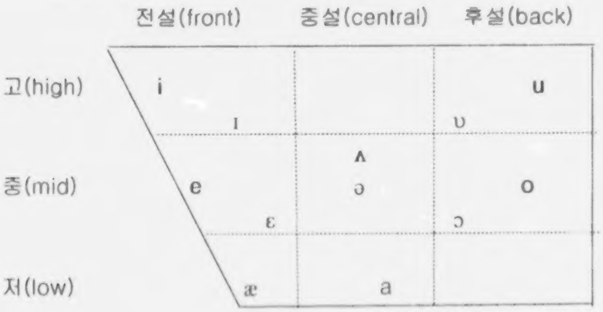


표 4는 한국어의 모음을 구강의 위치(oral place), 입술의 모양(lip shape), 혀의 높이(tongue height)에 따라 분류한 표이다.

표 4. 한국어의 모음 분류(Sohn, 1994)

구강의 위치(oral place)		전설(front)		후설(back)	
입술의 모양(lip shape)		평순 (unrounded)	원순 (rounded)	평순 (unrounded)	원순 (rounded)
혀의 높이 (tongue height)	고(high)	i(ㅣ)	y(ㅟ)	ɨ(ㅡ)	u(ㅜ)
	중(mid)	e(ㅔ)	ø(ㅚ)	ə(ㅓ)	o(ㅗ)
	저(low)	ɛ(ㅐ)		a(ㅏ)	

---

[8] 진한 모음들은 긴장 모음(tense vowels)들이다. 영어에서 중설모음 /ʌ/은 강세가 있을 경우(예, comfortable)에, /ə/의 경우에는 강세가 없을 경우(예, about)에 쓰여진다.

표 3과 4는 영어와 한국어의 모음 체계의 차이점을 보여주고 있다. 입술의 모양을 볼 때 영어에서는 원순모음은 후설 모음에만 국한되어 나타나고 있으며 중설 모음을 제외한 각각의 고모음(high vowel)과 중모음(mid vowel)에는 한 쌍의 긴장 모음과 이완 모음이 존재한다. 영어에서는 중모음으로 분류되는 /ε/(ㅐ)는 한국어에서는 저모음으로 취급되어진다.[9] 또한 한국어에는 영어에서는 쓰이지 않는 /y, ø, ɨ/(ㅟ, ㅚ, ㅡ)가 있으며 /ə/(ㅓ)의 경우에는 영어에서보다 훨씬 뒤쪽에서 발음이 되어지는 것으로 간주되어진다(이익섭, 1986).[10]

3. 발음 인지(perception)와 발음 산출(production)실험[11]

3.1 첫 번째 실험(발음 인지와 발음 산출)

첫 번째 실험의 자료 추출 방법은 다음과 같다. 실험대상자들에게 두 가지 과제가 부여되었다. 첫 번째 과제는 발음 인지(perception)와 관련된 것이고, 두 번째 과제는 발음 산출(production)과 관련된 것이었다. 첫 번째 과제가 두 번째 과제에 영향을 미치는 것을 방지하기 위하여 발음 인지(perception) 실험이 발음 산출(production) 실험보다 먼저 실행되었다. 본 실험은 다음과 같은 몇 가지 이유들 때문에 영어와 한국어의 음운 체계의 차이가 나는 폐쇄음, 마찰음, 모음에 초점을 맞추고 있다: 음운 체계상 한국어는 폐쇄음이 평음(plain)과 격음(aspirated)과 경음(tense)으로 나누어지고 마찰음은 평음과 경음으로 분류되는 반면, 영어에서는 각각의 폐쇄음과 마찰음이 성대(vocal cords)의 울림 유무에 따라 두 가지의 변별적으로 대조되는 음(유성음과 무성음)으로 나타난다는 점에 있어서 다르다. 또한, 한국어에는 영어에 없는 폐쇄음 중 구개음(palatal stops)이라는 범주가 있으며 영어의 모음간의 간격이 한국어의 모음과는 아주 다르다. 본 연구는 이러한 변별적 요소를 아동들이 제대로 구별해 낼 수 있는지를 알아보기 위한 것이다.

3.1.1 발음 인지(perception) 실험

3.1.1.1 실험대상자

총 열한 명이 실험에 참여했다. 남녀 구성비는 여자 4명, 남자 7명이다. 실험대상자의 나이는 7.11세부터 15.8세까지의 분포를 보여주고 있으며 평균 나이는 11.9살이다. 실험대상자 모두 미국에서 태어났으며, 현재 Hawaii에 거주하고 있다. 대부분의 실험대상자는 주말학교에서 2년 이상 한국어를 배웠으며 현재도 학습 중이므로 한국어를 잘 읽고 쓸 수 있다.[12] 한 명을

---

[9] 서울과 남부지방의 사투리에서 /e/와 /ε/는 중화(neutralized)된다(Sohn, 1994:433).

[10] 중부지방과 몇몇 사투리에서는 /y/(ㅟ)와 /ø/(ㅚ)는 각각 이중모음인 /wi/와 /we/로 발음된다(Sohn, 1994:433).

[11] 본고에서 논한 모든 실험들은 이중 언어 아동들을 대상으로 한 연구이므로 한국어를 습득하는 외국인을 대상으로 하는 연구가 앞으로 필요하다.

[12] 이 실험이 한국어의 읽기와 쓰기가 관련되어 있으므로 초기 단계에 있는 아동들은 제외되었다.

제외한 모든 실험대상자의 부모는 한국인이다. 모국어가 한국어인 4명의 성인에게도 똑같은 실험을 했다.13)

3.1.1.2 실험 절차

실험은 한국어 단음절이 녹음된 테이프를 실험대상자들에게 들려주는 방식을 선택하였다.14) 한국어 단음절 녹음은 서울방언을 사용하는 한국어 모국어 화자를 이용하였다. 녹음의 질을 높이기 위해서 일반적인 tape-recorder의 사용을 배제하고, 하와이대학교 어학실습실의 녹음 전문 스튜디오와 부대시설을 사용하였다. 이렇게 함으로써 녹음의 질을 안정화시킬 수 있었으며, 이것은 음성간의 미세한 차이를 독립변수로 채택하고 있는 본 연구의 특성상, 녹음의 질로 인하여 실험결과의 편차가 일어날 가능성을 최소화시키기 위함이었다.

총 실험 대상 항목은 91개이었으며, 5개의 모음과 14개의 자음이 순서에 관계없이 5번 반복되었다.15) 즉, 하나의 자음, 모음을 5번에 걸쳐 제시하였다. 제시 순서는 무작위로 설정되었으며, 각 항목의 제시간격은 실험대상자들이 자신의 반응을 받아 쓸 수 있는 시간을 주기 위해서 5초로 설정하였다. 제시간격을 5초 이하로 제한한 이유는 제시 간격이 필요 간격보다 클 경우, 실험대상자가 이전의 항목에 대한 자신의 반응을 참고할 수 있는 시간을 갖게 됨으로써 자칫 이전의 항목이 현재 진행 중인 항목에 대한 결과에 영향을 미칠 수도 있음을 고려하였기 때문이다. 실험과 관련된 지시사항이 주어진 다음, 실험 대상자들로 하여금 녹음된 단음절을 듣고 이에 부합된다고 생각되는 음절을 답안지에 쓰도록 하였다.

3.1.1.3 실험 결과의 분석 방식

먼저 실험항목에 대한 실험대상자의 반응을 일단 자음과 모음의 두 범주로 구분하였으며, 자음과 모음을 분리하여 각각을 별도로 살펴보았다. 실험대상자의 반응이 어떤 유형성을 지니고 있는지를 살펴보기 위해서 우선 자음군에 있어서 마찰음, 폐쇄음, 그리고 모음군 항목들에 대한 전체적인 정답률과 오답률을 제시한 다음, 각각의 자음과 모음에 대한 정답률과 오답률을 차례로 점검하였다.

3.1.1.4 실험 결과의 분석

폐쇄음 중 평음(ㄱ, ㄷ, ㅂ, ㅈ)에 대한 실험결과를 보여주는 표 5에서는 평음군에 대한 학습자의 인지능력이 상당히 높은 것(정답률: 82.73%)으로 나타났다. 실험대상으로 제시된 4종류의 평음 중에서 /k/(ㄱ)에 대한 인지능력이 가장 높은 것(90.91%)으로 나타났으며, /c/(ㅈ)의 경우에는 상대적으로 낮은 수치(76.36%)를 보여주고 있다. 평음을 경음(ㄲ, ㄸ, ㅃ, ㅉ)으로 잘못 인지한 경우(1.82%)와 평음을 격음(ㅋ, ㅌ, ㅍ, ㅊ)으로 잘못 인지한 경우(3.64%)가 상

---

13) 모국어가 한국어인 성인에게도 같은 실험을 한 이유는 실험항목들의 타당성을 검증하기 위함이었다. 성인모국어화자가 분별해내지 못하는 항목들을 실험항목으로 제시할 수는 없기 때문이다.

14) 예를 들면, 가, 까, 카, 저, 조, 자, 주, 즈 등과 같은 단음절이 사용되어졌다.

15) 본 실험의 총 대상 항목이 91개인 것은 본래의 실험 항목이 위, 외, 애와 같은 모음과 자음들의 결합도 포함하고 있었기 때문이다. 그러나 모국어가 한국어인 성인들이 구별을 잘 하지 못 했기 때문에 실험 대상 항목에서 제외시켰다.

당히 낮은 수치를 보이고 있다는 점은 조음 방식의 차이가 학습자의 잘못된 반응을 유도하는 경우가 거의 없음을 보여주는 것이다. 이러한 현상은 조음 위치의 차이가 아동의 반응 결과와 어떤 관계가 있는지를 살펴봄으로써 더욱 명확해질 수 있다. 전체적으로 보면 평음(ㄱ, ㄷ, ㅂ, ㅈ)을 경음(ㄲ, ㄸ, ㅃ, ㅉ)이나 격음(ㅋ, ㅌ, ㅍ, ㅊ)으로 오인하는 경우의 전체적인 오답률은 상당히 낮게 나타나고 있다. /c/(ㅈ)의 경우에도 /c/(ㅈ)를 경음/c'/(ㅉ)이나 격음/cʰ/(ㅊ)으로 잘못 인지하는 경우는 다른 평음의 경우와 별다른 차이점을 보이고 있지 않다. 오답률을 살펴보면 기타난이 상당히 높은 수치를 나타내고 있다. 기타난을 분석해 보니 /c/(ㅈ)을 다른 평음 [t](ㄷ)로 잘못 인지한 경우가 9개의 반응 중 무려 7개로 나타나고 있다. 이러한 현상은 /t/(ㄷ)의 경우에도 나타나고 있다. 9개의 반응 중에서 6개 반응이 /t/(ㄷ)를 [p](ㅂ)로 오인한 것이었다. 이는 아동들이 조음 위치의 변별능력에 문제가 있다는 점을 보여주는 예라고 할 수 있다.

표 5. 폐쇄음 중 평음(ㄱ, ㄷ, ㅂ, ㅈ) 대상 인지 연구 결과

응답결과 / 대상 음소	정 답 률 (평음:ㄱ, ㄷ, ㅂ, ㅈ)	오 답 률		
		경음:ㄲ, ㄸ, ㅃ, ㅉ	격음:ㅋ, ㅌ, ㅍ, ㅊ	기타
/p/(ㅂ)	46/55 (83.64%)	1/55 (1.82%)	3/55 (5.45%)	5/55 (9.09%)
/t/(ㄷ)	44/55 (80%)	2/55 (3.64%)	0/55 (0.00%)	9/55 (16.36%)
/c/(ㅈ)	42/55 (76.36%)	1/55 (1.82%)	3/55 (5.45%)	9/55 (16.36%)
/k/(ㄱ)	50/55 (90.91%)	0/55 (0.00%)	2/55 (3.64%)	3/55 (5.45%)
총 계	182/220 (82.73%)	4/220 (1.82%)	8/220 (3.64%)	26/220 (11.82%)

한 가지 놀라운 현상은 실험 대상 항목이 평음인 경우에는 정답률이 상당히 높게(82.73%) 나타나고 있지만, 실험 대상 항목을 경음(ㄲ, ㄸ, ㅃ, ㅉ)으로 설정하였을 경우에는 매우 낮은 정답률(36.82%)을 보여주고 있다는 점이다. 표 6에서 볼 수 있는 것처럼 아동들은 경음군 전반에 걸쳐서는 50%이하의 낮은 인지능력을 보여주고 있으며, 오인의 결과가 평음(ㄱ, ㄷ, ㅂ, ㅈ)으로 나타나는 경우가 41.36%로 나타나고 있다. 그러나 평음(ㄱ, ㄷ, ㅂ, ㅈ)을 경음(ㄲ, ㄸ, ㅃ, ㅉ)으로 오인하는 반대방향의 결과는 이와는 대조적인 결과(1.82%)를 보여 주고 있다. 또한 기타난을 살펴보니 /p'/(ㅃ)를 ㅇ(이응)으로 오인하는 경우가 18개 중 6개로 나타났으며, /c'/(ㅉ)를 [t'](ㄸ)으로 오인하는 경우도 10개 중 8개나 나타나고 있다.

표 6. 폐쇄음 중 경음(ㄲ, ㄸ, ㅃ, ㅉ) 대상 인지 연구 결과

응답결과 / 대상 음소	정 답 률 (경음:ㄲ, ㄸ, ㅃ, ㅉ)	오 답 률		
		평음:ㄱ, ㄷ, ㅂ, ㅈ	격음:ㅋ, ㅌ, ㅍ, ㅊ	기타
/p'/(ㅃ)	19/55 (34.55%)	15/55 (27.27%)	3/55 (5.45%)	18/55 (32.73%)
/t'/(ㄸ)	23/55 (41.82%)	29/55 (52.73%)	1/55 (1.82%)	2/55 (3.64%)
/c'/(ㅉ)	12/55 (21.82%)	29/55 (52.73%)	4/55 (7.27%)	10/55 (18.18%)
/k'/(ㄲ)	27/55 (49.09%)	19/55 (34.55%)	4/55 (7.27%)	5/55 (9.09%)
총 계	81/220 (36.82%)	92/220 (41.82%)	12/220 (5.45%)	35/220 (15.91%)

표 7. 폐쇄음 중 격음(ㅋ, ㅌ, ㅍ, ㅊ) 대상 인지 연구 결과

응답결과 / 대상 음소	정 답 률 (격음:ㅋ, ㅌ, ㅍ, ㅊ)	오 답 률		
		평음:ㄱ, ㄷ, ㅂ, ㅈ	경음:ㄲ, ㄸ, ㅃ, ㅉ	기타
/pʰ/ (ㅍ)	49/55 (89.09%)	0/55 (0.00%)	0/55 (0.00%)	6/55 (10.91%)
/tʰ/(ㅌ)	44/55 (80%)	1/55 (1.82%)	0/55 (0.00%)	10/55 (18.18%)
/cʰ/(ㅊ)	42/55 (76.36%)	7/55 (12.73%)	0/55 (0.00%)	6/55 (10.91%)
/kʰ/(ㅋ)	45/55 (81.82%)	2/55 (3.64%)	0/55 (0.00%)	8/55 (14.55%)
총 계	180/220 (81.82%)	10/220 (4.55%)	0/220 (0.00%)	30/220 (13.64%)

격음군(ㅋ, ㅌ, ㅍ, ㅊ)을 실험항목으로 선택하였을 경우(정답률 81.82%)에도 표 7에서 볼 수 있듯이 전체적으로는 평음(ㄱ, ㄷ, ㅂ, ㅈ)을 대상으로 한 실험의 결과와 크게 다른 결과를 보이지는 않았다. 그러나 격음군을 대상으로 한 실험의 경우에서는 특정 자음에 대한 독특한 현상을 발견할 수 있다. 표 7을 보면 격음(ㅋ, ㅌ, ㅍ, ㅊ)을 평음(ㄱ, ㄷ, ㅂ, ㅈ)으로 오인하는 경우가 전체적으로 4.55%에 불과한 반면, /cʰ/(ㅊ)을 평음(ㅈ)으로 오인하는 경우는 12.73%에 이르는 현상을 발견할 수 있다. /cʰ/(ㅊ)이 영어에는 존재하는 않는다는 점이 이러한 현상을 설명할 수 있는 근거로 볼 수도 있겠지만, 이는 다른 음운군에서도 이러한 현상이 포괄적으로 나타나지 않는 이상 일반화하기는 쉽지 않다. 또 한 가지 특이할만한 사실은 격

음(ㅋ, ㅌ, ㅍ, ㅊ)을 경음(ㄲ, ㄸ, ㅃ, ㅉ)으로 오인하는 경우는 전혀 발견할 수 없었다는 점이다.

표 8의 마찰음의 경우에는 평음(ㅅ)을 대상으로 한 실험 결과와 경음(ㅆ)을 대상으로 한 결과가 급격한 차이를 보여주고 있다. 평음(ㅅ)의 경우에는 정답률이 87.27%로 다른 실험항목들에 대한 실험 결과와 크게 다르지 않은 것으로 나타났으나, 경음(ㅆ)의 경우에는 정답률이 눈에 띄게 낮아지는 현상(27.27%)을 보여주고 있다. 이러한 낮은 정답률은 경음(ㅆ)을 평음(ㅅ)으로 오인하는 경우(63.64%)에 기인한 것으로 나타나고 있다.

표 8. 마찰음(ㅅ, ㅆ) 대상 인지 연구 결과

응답결과 대상 음소	정 답 률	오 답 률		
		평음: ㅅ	경음: ㅆ	기타
/s/(ㅅ)	48/55 (87.27%)		2/55 (3.64%)	5/55 (9.09%)
/s'/(ㅆ)	15/55 (27.27%)	35/55 (63.64%)		5/55 (9.09%)

표 9. 모음 대상 인지 연구 결과

응답결과 대상 음소	정 답 률	오 답 률					
		[ə](어)	[o](오)	[a](아)	[u](우)	[ɨ](으)	기타
/ə/(어)	38/55 (69.09%)		2/55 (3.64%)	8/55 (14.55%)	0/55 (0.00%)	4/55 (7.27%)	3/55 (5.45%)
/o/(오)	51/55 (92.73%)	0/55 (0.00%)		0/55 (0.00%)	4/55 (7.27%)	0/55 (0.00%)	0/55 (0.00%)
/a/(아)	52/55 (94.55%)	0/55 (0.00%)	1/55 (1.82%)		0/55 (0.00%)	0/55 (0.00%)	2/55 (3.64%)
/u/(우)	46/55 (83.64%)	0/55 (0.00%)	3/55 (5.45%)	0/55 (0.00%)		3/55 (5.45%)	3/55 (5.45%)
/ɨ/ (으)	43/55 (78.18%)	2/55 (3.64%)	0/55 (0.00%)	0/55 (0.00%)	8/55 (14.55%)		2/55 (3.64%)
총 계	230/275 (83.64%)	2/275 (0.73%)	6/275 (2.18%)	8/275 (2.91%)	12/275 (4.36%)	7/275 (2.55%)	10/275 (3.64%)

위 표 9에서처럼 모음을 대상으로 한 실험 결과도 자음과 마찬가지로 정답률이 전체적으로는 83.64%라는 높은 수치를 보여주고 있으나, 특정 모음의 경우에는 상대적으로 낮은 수치를 보여주고 있음을 발견할 수 있다. 즉 /ə/(어)의 경우에는 69.09%로 가장 낮은 정답률을 보이고 있으며, /ɨ/(으)의 경우에도 여타 모음과 비교해 볼 때 상대적으로 낮은 수치를 보

여주고 있다. /ə/(어)와 /ɨ/(으)에 대한 정답률이 낮은 점은 한국어 교사들의 경험적 지식과 상당히 일치하는 것처럼 보인다. 대부분의 한국어 교사들은 /ə/(어)와 /ɨ/(으)가 인지와 산출의 측면 모두에서 학습자들이 곤란을 겪고 있음을 발견할 수 있기 때문이다.

그러나 /ə/(어)에 대한 오답의 예를 유형별로 분류해 볼 경우, 본 연구의 실험 결과는 한국어 교사들이 기존에 지니고 있는 경험적 지식과 거리가 있는 한 가지 현상을 발견할 수 있다. 본 실험 결과에서는 /ə/(어)를 [a](아)로 오인하는 경우(8회)가 다른 모음으로 오인하는 경우(오:2회, 우:0, 으:4회)보다 최소한 2배 이상 높게 나타났다. 한국어 교사들은 일반적으로 /ə/(어)를 [a](아)로 오인하는 경우보다는 /ə/(어)를 [o](오), 혹은 [ɨ](으)로 오인하는 경우가 많다는 경험적 지식을 갖고 있는 경우가 대부분이기 때문이다. 이러한 상반된 결과가 본 연구의 설계가 지닌 한계점에서 기인한 것인지, 혹은 한국어 교사들의 경험적 지식이 편향되었기 때문인지는 분명하지 않다. 그러므로, 이 부분에 대한 집중적인 추가 연구조사가 필요한 것으로 생각된다. 또 한 가지 주목할만한 현상은 /ɨ/(으)를 [u](우)로 오인하는 경우는 8회인데 반해, 역 방향(/u/(우)를 [ɨ](으))으로의 오인은 3회에 불과하다는 점이다.

3.1.2 발음 산출 실험

3.1.2.1 실험대상자

이 실험에는 1차 실험에 참여했던 아동 중 열 명(여자 3명, 남자 7명)이 참여했다. 실험대상자의 나이 분포는 7.11세부터 15.8세로 평균 나이는 11.7살이다.

3.1.2.2 실험 절차

발음 산출 실험은 1차 실험에서 제시되었던 자음과 모음을 대상으로 하되 전체적으로 91개의 단음절 항목으로 구성하였다. 주변 소음을 최소한 줄인 상태에서 아동들로 하여금 이 항목들을 읽게 하는 방식으로 진행하였다. 산출의 결과를 보다 명료하게 녹음하기 위해서 ECM 마이크(핀 마이크)를 아동의 옷깃에 달게 함으로써 가능한 한 마이크를 입에 가깝게 설치하도록 하였다. 녹음기재는 TDK D-60테이프와 TCS-5802 Sony 녹음기를 이용하였다. 이 실험에 있어서는 항목의 제시 간격, 실험 대상자가 산출에 소요한 시간 등은 무시하였다.

3.1.2.3 실험 결과의 분석

실험 대상자의 발음 산출 결과의 정확성을 판정하기 위해서는 스펙토그램(spectogram)을 사용하는 것이 가장 효과적이고 객관적인 것으로 알려져 있으나 본 연구는 학문적인 연구의 특성보다는 실제 교실에서의 수업 수행과 관련된 측면이 강하기 때문에 이러한 연구조사에 익숙한 한국어 교사가 산출 결과의 적정성을 판단하는 형태로 분석하였다. 이러한 분석 방식을 택한 또 다른 이유는 첫 번째 실험의 이유와 직접적으로 관련된다. 교실수업의 경우 학생들이 산출해내는 발음의 적절성을 판단하는 것은 전적으로 교사의 몫이며, 이러한 교사의 판단은 기계적인 분석 방식의 결과와는 거리가 있을 수 있기 때문이다. 따라서 본 연구는 한국어 교육경험을 갖고 있고, 언어학적 지식을 지닌 세 명의 모국어화자로 하여금 산출 결과의 적절성을 판단하게 함으로써 교실 상황과 근접한 상태에서의 판정 결과를 얻고자 하였다.

일단 두 명의 평가자가 자신의 판정 의견을 밝힌 다음, 이견이 없을 경우, 제시된 판정 의견을 최종 판정으로 간주하였다. 두 명의 평가자가 서로 의견을 달리할 경우에는 세 번째 평가자의 의견과 동일한 판정 의견을 최종 판정으로 삼았다. 세 명의 평가자가 모두 의견을 달리 할 경우에는 해당 항목을 분석 대상에서 제외하기로 하였으나, 실제로 이러한 경우는 발생하지 않았다. 산출 결과의 제시는 1차 실험에서와 같은 방식, 즉 각 자음군, 모음군별, 각 자음, 모음별 정답률과 오답률을 도표화하여 보여주는 방식을 택하였다.

3.1.2.4 실험 결과

산출 실험의 결과는 표 10에서 볼 수 있듯이 인지 실험과 비교해 볼 때 전체적으로 다소 복합적인 현상을 보여주고 있다. 전반적으로 볼 때, 산출 결과는 실험대상 자음에 따른 변이를 보여주지 않고 있다. /t/(ㄷ)의 경우는 다른 자음과 비교해서 약간 낮은 정답률 수치를 보여주고 있기는 하지만, 유의미한 차이를 보여주지는 않고 있다. 그러나 각 자음에 따른 오답률을 살펴볼 경우, 주목할만한 현상을 발견할 수 있다. 다른 자음과는 달리, /c/(ㅈ)의 경우에는 이를 경음(/c'/(ㅉ))으로 잘못 산출하는 경우가 다른 자음을 경음으로 잘못 산출하는 경우보다 현저하게 낮은 수치를 보여주고 있다. 또 한 가지 특이한 현상은 평음(ㄱ, ㄷ, ㅂ, ㅈ)을 경음(ㄲ, ㄸ, ㅃ, ㅉ)으로 잘못 산출하는 경우에 있어서 /t/(ㄷ)와 /c/(ㅈ)은 10.91%로 나타나고 있지만 /p/(ㅂ)과 /k/(ㄱ)의 경우에는 현저하게 낮은 수치(1.82%)를 보여주고 있다.

표 10. 폐쇄음 중 평음(ㄱ, ㄷ, ㅂ, ㅈ) 대상 산출 연구 결과

응답결과 / 대상음소	정 답 률	오 답 률		
	(평음:ㄱ, ㄷ, ㅂ, ㅈ)	경음:ㄲ, ㄸ, ㅃ, ㅉ	격음:ㅋ, ㅌ, ㅍ, ㅊ	기타
/p/(ㅂ)	45/55 (81.82%)	8/55 (14.55%)	1/55 (1.82%)	1/55 (1.82%)
/t/(ㄷ)	41/55 (74.55%)	7/55 (12.73%)	6/55 (10.91%)	1/55 (1.82%)
/c/(ㅈ)	46/55 (83.64%)	3/55 (5.45%)	6/55 (10.91%)	0/55 (0.00%)
/k/(ㄱ)	46/55 (83.64%)	7/55 (12.73%)	1/55 (1.82%)	1/55 (1.82%)
총 계	178/220 (80.91%)	25/220 (11.36%)	14/220 (6.36%)	3/220 (1.36%)

표 11은 경음(ㄲ, ㄸ, ㅃ, ㅉ)을 대상으로 한 실험의 결과를 보여주는 것이다. 전체적인 결과는 평음(ㄱ, ㄷ, ㅂ, ㅈ)이나 격음(ㅋ, ㅌ, ㅍ, ㅊ)을 대상으로 한 실험 결과와 비교해 볼 때 상대적으로 낮은 정답률(67.73%)을 보여주고 있다. 이는 /c'/(ㅉ)을 대상으로 한 산출 실험의 결과가 지나치게 낮은데(50.91%) 기인한 것으로 보인다. 이러한 현상은 오류의 발생을 유형별로 분석한 수치를 보더라도 확인할 수 있다. 경음(ㄲ, ㄸ, ㅃ, ㅉ)을 평음(ㄱ, ㄷ,

ㅂ, ㅈ)으로 발음한 경우(24.09%)가 경음(ㄲ, ㄸ, ㅃ, ㅉ)을 격음(ㅋ, ㅌ, ㅍ, ㅊ)으로 잘못 발음한 경우(7.27%)보다 상당히 높은 수치를 보여주고 있는데 이는 /c'/(ㅉ)의 경우에 나타난 32.73%라는 높은 수치의 영향인 것으로 판단할 수 있다. 이외에도 /c'/(ㅉ)의 경우에는 다른 자음의 경우와는 달리 경음(ㄲ, ㄸ, ㅃ, ㅉ)을 격음(ㅋ, ㅌ, ㅍ, ㅊ)으로 잘못 발음한 경우(16.36%)가 상당히 많음을 발견할 수 있다. 즉 전반적으로 /c'/(ㅉ)를 대상으로 한 경우에는 여타의 자음보다 전반적으로 정확한 발음 산출을 해내지 못하고 있으며, 이와 같은 높은 오답률이 결국 경음 전반에 대한 정답률을 상당히 낮추고 있는 것으로 보인다.

표 11. 폐쇄음 중 경음(ㄲ, ㄸ, ㅃ, ㅉ) 대상 산출 연구 결과

응답결과 대상 음소	정 답 률 (경음:ㄲ, ㄸ, ㅃ, ㅉ)	오 답 률		
		평음:ㄱ, ㄷ, ㅂ, ㅈ	격음:ㅋ, ㅌ, ㅍ, ㅊ	기타
/p'/(ㅃ)	43/55 (78.18%)	12/55 (21.82%)	0/55 (0.00%)	0/55 (0.00%)
/t'/(ㄸ)	38/55 (69.09%)	14/55 (25.45%)	3/55 (5.45%)	0/55 (0.00%)
/c'/(ㅉ)	28/55 (50.91%)	18/55 (32.73%)	9/55 (16.36%)	0/55 (0.00%)
/k'/(ㄲ)	40/55 (72.73%)	9/55 (16.36%)	4/55 (7.27%)	2/55 (3.64%)
총 계	149/220 (67.73%)	53/220 (24.09%)	16/220 (7.27%)	2/220 (0.91%)

격음(ㅋ, ㅌ, ㅍ, ㅊ)의 경우(표 12)에는 전반적으로 경음(ㄲ, ㄸ, ㅃ, ㅉ)의 경우와는 다른 현상을 보여주고 있다. 전반적으로 경음(ㄲ, ㄸ, ㅃ, ㅉ)의 경우보다는 정답률이 상당히 높게 나타나고 있으나, 경음(ㄲ, ㄸ, ㅃ, ㅉ)의 경우에는 /c'/(ㅉ)가 다른 자음과는 유별나게 다른 현상을 보여준 것과는 달리 격음(ㅋ, ㅌ, ㅍ, ㅊ)의 경우에는 /k^h/(ㅋ)이 다른 자음과는 변별되는 현상을 보여주고 있다. /k^h/(ㅋ)은 정답률에 있어서도 다른 자음보다 현저하게 낮은 수치(63.64%)를 보여주고 있으며, 격음(ㅋ, ㅌ, ㅍ, ㅊ)을 경음(ㄲ, ㄸ, ㅃ, ㅉ)으로 잘못 발음하는 경우가 여타 자음에 비해서 대단히 높게(21.82%) 나타나고 있다. 또 한 가지 주목할만한 현상은 /t^h/(ㅌ)을 평음(ㄷ)으로 잘못 발음하는 경우는 발견되지 않았음에 반해, /c^h/(ㅊ)이나 /k^h/(ㅋ)을 평음(ㅈ, ㄱ)으로 잘못 발음하는 경우는 각각 18.18%, 12.73%로 나타남으로써 서로 간에 현격한 차이점을 보여주고 있다.

표 12. 폐쇄음 중 격음(ㅋ, ㅌ, ㅍ, ㅊ) 대상 산출 연구 결과

응답결과 대상 음소	정 답 률	오 답 률		
	(격음:ㅋ, ㅌ, ㅍ, ㅊ)	평음:ㄱ, ㄷ, ㅂ, ㅈ	경음:ㄲ, ㄸ, ㅃ, ㅉ	기타
/pʰ/(ㅍ)	49/55 (89.09%)	4/55 (7.27%)	1/55 (1.82%)	1/55 (1.82%)
/tʰ/(ㅌ)	53/55 (96.36%)	0/55 (0.00%)	0/55 (0.00%)	2/55 (3.64%)
/cʰ/(ㅊ)	42/55 (76.36%)	10/55 (18.18%)	3/55 (5.45%)	0/55 (0.00%)
/kʰ/(ㅋ)	35/55 (63.64%)	7/55 (12.73%)	12/55 (21.82%)	1/55 (1.82%)
총 계	179/220 (81.36%)	21/220 (9.55%)	16/220 (7.27%)	4/220 (1.82%)

표 13은 마찰음 /s/(ㅅ)과 /s'/(ㅆ)의 산출 실험 결과를 보여주고 있다. 평음(ㅅ)의 경우에는 81.82%의 비교적 높은 정답률을 보여주고 있으나, 경음(ㅆ)의 경우에는 56.36%로 상당히 낮은 수치를 보여주고 있다.

표 13. 마찰음(ㅅ, ㅆ) 대상 산출 연구 결과

응답결과 대상 음소	정 답 률	오 답 률		
		평음: ㅅ	경음: ㅆ	기타
/s/(ㅅ)	45/55 (81.82%)		10/55 (18.18%)	0/55 (0.00%)
/s'/(ㅆ)	31/55 (56.36%)	21/55 (38.18%)		3/55 (5.45%)

표 14에서 볼 수 있듯이, 모음의 산출 결과는 자음의 산출 결과가 다양하고 복합적인 현상을 보여주는 것과는 달리 전반적으로 아주 높은 정답률을 유지하고 있으며, 각각의 모음 항목의 경우에도 실험대상들의 반응들이 별다른 변이를 보이지 않고 있다. 모음에 대한 산출 결과 중에서 주목할만한 사실은 산출 능력이 인지 능력보다 보편적으로 높게 나타난다는 점이다. 예를 들어, /ə/(어)의 경우 인지 실험에서는 69.09%의 정답률을 보여주고 있는 반면, 산출 실험에서는 이보다 훨씬 높은 89%의 정답률을 보여주고 있다. 일단 한국어의 자모 체계에 대한 학습이 끝난 경우, 아동들은 단모음이 단독으로 문자화된 상태로 제시될 경우에는 (예를 들어, 가, 저, 도 등과 같은 글자를 주고 발음을 해 보도록 할 경우) 이를 산출하는데 별 어려움이 없는 것으로 보인다. 그러나 이 단모음이 여타의 근접된 모음과 동시에 제시되었던 인지 실험에서는 상대적으로 높은 오류를 범하고 있다.

표 14. 모음 대상 산출 연구 결과

응답결과 대상 음소	정 답 률	오 답 률					
		[ə](어)	[o](오)	[a](아)	[u](우)	[ɨ](으)	기타
/ə/(어)	49/55 (89.09%)		2/55 (3.64%)	1/55 (1.82%)	0/55 (0.00%)	2/55 (3.64%)	1/55 (1.82%)
/o/(오)	51/55 (92.73%)	0/55 (0.00%)		0/55 (0.00%)	2/55 (3.64%)	2/55 (3.64%)	0/55 (0.00%)
/a/(아)	54/55 (98.18%)	0/55 (0.00%)	0/55 (0.00%)		0/55 (0.00%)	0/55 (0.00%)	1/55 (1.82%)
/u/(우)	52/55 (94.55%)	0/55 (0.00%)	3/55 (5.45%)	0/55 (0.00%)		0/55 (0.00%)	0/55 (0.00%)
/ɨ/(으)	52/55 (94.55%)	0/55 (0.00%)	0/55 (0.00%)	1/55 (1.82%)	0/55 (0.00%)		2/55 (3.64%)
총 계	258/275 (93.82%)	0/275 (0.00%)	5/275 (1.82%)	2/275 (0.73%)	2/275 (0.73%)	4/275 (1.45%)	4/275 (1.45%)

3.2 두 번째 실험 (발음 인지 실험)

첫 번째 실험이 고립된 단모음, 혹은 자음을 인지, 산출할 수 있는지의 실험인 반면, 두 번째 실험은 동일한 단모음, 자음을 대상으로 하되, 실험의 방식을 약간 달리함으로써 아동들이 유사한 음성 체계를 구별해 낼 수 있는가를 목표로 하고 있다. 즉 두 번째 실험은 유사한 음가를 지닌, 혹은 경험적으로 식별하는데 문제가 있다고 판단되었던 단모음, 자음을 하나의 항목에 병렬 배치한 상태에서 아동이 목표항목을 제대로 찾아내는지를 알아보는데 목적이 있다. 또한 첫 번째 실험과는 달리, 아동의 반응이 한국어 언어사용 환경과 숙련도에 따라 어떤 편차를 보이는지를 살펴보고자 하였다.

3.2.1 실험 대상

두 번째 실험에 참가한 아동들은 71명이었다. 이 숫자는 첫 번째 실험에 참가한 11명을 포함한 것이다. 남녀 구성비는 여자 39명, 남자 32명이다. 실험대상자의 나이는 6세부터 16.05세까지의 분포를 보여주고 있으며 평균 나이는 10.5살이다. 두 번째 실험에 새로 참가한 아동들도 첫 번째 실험의 아동들과 마찬가지로 대부분 미국에서 태어났으며-이중 11명은 1-3살 때 미국으로 이주하여 현재 Hawaii에 거주하고 있다. 모든 아동들은 현재 주말학교에서 한국어를 배우고 있다.

3.2.2 실험 절차

한국어 단음절이 녹음된 테이프를 실험대상자들에게 들려주는 방식을 선택한 것은 첫 번째 실험과 마찬가지였다. 그러나 첫 번째 실험과는 달리, 두 번째 실험에서는 아동들이 직접 자신의 반응을 써 내는 것이 아니라, 녹음된 상태로 들려진 두 단음절이 같은지 다른지를 표시하는 형태로 진행하였다. 녹음기재, 시설, 녹음자 선정 등은 첫 번째 실험과 동일한 조건에서 이루어졌다. 녹음된 항목은 총 168개이었으며, 각 항목은 하나의 쌍으로 구성되어지었다. 각 쌍은 동일한 단음절을 반복 녹음한 것과, 서로 유사한 음가를 지닌 2개의 단음절을 녹음한 것 등 두 가지였다. 아동들은 녹음된 단음절의 쌍이 같은 음이라고 생각되면 'same'이라고 쓰여진 난에, 다른 음이라고 생각되면 'different'라고 쓰여진 난에 표시하였다. 각 항목의 제시순서는 무작위로 설정되었으며, 각 항목의 제시 간격은 첫 번째 실험과 마찬가지 이유로 5초로 설정하였다. 각 항목에 있는 쌍들간의 제시 간격은 3초로 구성하였다. 실제 실험에 들어가기에 앞서 아동들은 아래에 예시된 것과 같은 설문지를 작성하였다. 설문지의 내용은 아동의 언어사용 환경에 대한 정보를 얻기 위한 것들이었다.

-이름
-출생지
-생년월일
-가정에서 어린이가 사용하는 언어
-가정에서 어머니가 사용하는 언어
-가정에서 아버지가 사용하는 언어
-하와이 거주기간

3.2.3 실험 결과의 분석 방식

분석 방식은 첫 번째 실험과 유사한 방식을 택하였다. 우선 자음을 대상으로 한 항목과 모음을 대상으로 한 항목을 분리하여 각각의 정답률과 오답률을 점검하였다. 자음을 대상으로 한 항목들은 조음 위치와 조음 방식에 따라 분류하여 그 반응 결과를 기술하였으며, 모음을 대상으로 한 항목들은 각 단모음에 따라 분류 제시하였다. 첫 번째 실험과는 달리, 각 반응의 결과는 숙련도와 언어사용 환경의 차이에 따라 구분하여 제시하였다. 숙련도는 상위등급(high), 하위등급(low)의 두 부분으로 나누었으며, 각 아동의 숙련도는 배치시험(placement test)의 결과와 담당교사의 의견을 종합하여 결정하였다. 본고에서 사용하고 있는 숙련도의 개념은 이론적 타당성, 실제적 신뢰성을 지닌 평가방식에 기초한 것이 아니라 단지 전체 아동을 한국어 능력에 따라 이분한 것에 불과하다. 이는 본고가 단지 숙련도의 차이가 음성인지, 산출에 영향을 미치고 있는지를 확인하는데 그 목표를 두고 있기 때문이다. 언어사용 환경에 따른 구분은 가정 내에서 부모님이 사용하는 언어의 종류-영어, 혹은 한국어-를 기준으로 한 것이다.

3.2.4 실험 결과

전반적으로 아동의 반응 결과는 숙련도와 긴밀한 상관 관계를 보이는 것으로 나타나고 있다. 표 15에서 볼 수 있듯이, 양 등급간의 정답률이 상당한 격차를 보인다. 이러한 결과를 바탕으로 숙련도가 발음 인지에 영향을 미치는 요인이라는 점을 확인할 수 있다. 특히 평음(ㄱ, ㄷ, ㅂ, ㅈ)과 경음(ㄲ, ㄸ, ㅃ, ㅉ)의 구분에 관한 항목들의 경우, 숙련도에 따른 정답률의 격차라는 현상 외에 정답률이 다른 항목에 비해서 낮음을 발견할 수 있다(/p/(ㅂ) 제외). 영어에는 경음(ㄲ, ㄸ, ㅃ, ㅉ)이 음운으로 존재하지 않는다는 사실이 이러한 현상에 대한 원인으로 거론될 수는 있겠으나 본고가 수집한 자료의 한계상 정확하게 어떤 요인이 어떤 방식으로 개입한 결과인지는 확실치 않다.

또 한 가지 주목할 만한 사실은 정답률과 조음 위치와의 관련성에 관한 문제이다. 표 15에서 볼 수 있듯이 조음 위치가 뒤로 갈수록(구개음, 연구개음) 정답률이 낮아지는 현상을 볼 수 있다. 특히 이러한 현상은 숙련도가 낮은 등급의 아동의 경우에 극대화된 형태로 나타나고 있다(순음군(ㅂ, ㅃ, ㅍ)-하위 등급의 아동: 79.82%, 치경음군(ㄷ, ㄸ, ㅌ)-하위 등급의 아동: 72.59%, 구개음군(ㅈ, ㅉ, ㅊ)-하위 등급의 아동: 62.5%, 연구개음군(ㄱ, ㄲ, ㅋ)-하위 등급의 아동: 66.89%).

그러나 이러한 숙련도와 발음 인지 정확성 간의 상관성에 대한 논의는 약간의 주의가 필요하다. 다시 말하면 숙련도의 차이가 발음 인지 정답률과 상응하지 않는 경우를 발견할 수 있기 때문이다. 우선적으로 드러나는 현상은 표 15에서 볼 수 있듯이, /t/(ㄷ)의 경우에는 격음(ㅌ)과 경음(ㄸ)의 구분에 대한 정답률의 격차가 현저히 낮다는 점이다. 이러한 현상에 대한 이론적인 해석은 이 부분에 대한 보다 정교한 연구조사가 필요할 것으로 생각되나, /t/(ㄷ)가 무지표적(unmarked)인 자질을 가졌다는 점, 격음과 경음이 영어에서 음소로 존재하지 않는다는 두 가지 요인이 상호 연계되어 나타나는 현상이라고 생각해 볼 수 있다.16) 마찰음(ㅅ, ㅆ)의 경우에도 숙련도에 따라 정답률이 차이를 보여주고 있다. 마찰음(ㅅ, ㅆ)의 경우가 다른 항목들에서 나타난 결과와 다른 점은 정답률이 현저히 낮다는 점이다.

모음의 경우, 전반적으로 상당히 높은 정답률을 보여주고 있다. 표를 살펴보면, 아동들은 실험항목의 모든 단모음을 인지하는데 전혀 문제가 없다고 쉽사리 결론을 내릴 수 있다. 숙련도의 차이도 반응의 결과에 영향을 별로 미치지 못하는 것처럼 나타나고 있다. 심지어는 /ə/(어), /u/(우), /o/(오), /ɨ/(으) 등 일반적으로 구분이 쉽지 않다고 경험적으로 보고되고 있는 부분에서도 숙련도에 상관없이 상당히 높은 정답률을 보여주고 있다. 이는 본고의 실험 결과가 마치 일반적인 상식이 틀렸음을 보여주는 것처럼 보인다. 그러나 첫 번째 인지 실험의 결과와 비교해 보면 이러한 단선적인 해석이 무리가 있음을 알 수 있다. 왜냐하면 동일한 항목에 대한 첫 번째 실험의 결과는 정답률이 상당히 낮은 것으로 나타났기 때문이다. 즉, 동

---

16) 자음의 조음위치면에서 보면 구강의 폐쇄/협착에 혀끝이나 혓날이 쓰이는 자음, 즉 치음이나 치경구개음을 [+coronal](설관성 또는 혓머리 소리)이라 하고 그렇지 않은 자음, 즉 순음이나 연구개음을 [-coronal]이라 한다(김진우, 1985). 이 설관성 또는 혓머리 소리는 무지표적이며, 대부분의 언어에 존재하며(Kean, 1975) 대부분의 언어에서 동화현상이 가장 잘 나타나는 자음이라고 한다(Avery & Rice, 1989).

표 15. 숙련도를 기준으로 한 실험 결과

응답 / 항목	숙련도		응답 / 항목	숙련도		응답 / 항목	숙련도		응답 / 항목	숙련도		응답 / 항목	숙련도	
	상위	하위		상위	하위		상위	하위		상위	하위		상위	하위
	정답률	정답률		정답률	정답률		정답률	정답률		정답률	정답률		정답률	정답률
/p/-/pʰ/ (ㅂ-ㅍ)	127/132 (96.21%)	112/152 (73.68%)	/t/-/tʰ/ (ㄷ-ㅌ)	124/132 (93.94%)	100/152 (65.79%)	/c/-/cʰ/ (ㅈ-ㅊ)	125/132 (94.7%)	88/152 (57.89%)	/k/-/kʰ/ (ㄱ-ㅋ)	122/132 (92.42%)	94/152 (61.84%)			
/p/-/p'/ (ㅂ-ㅃ)	132/132 (100%)	132/152 (88.82%)	/t/-/t'/ (ㄷ-ㄸ)	119/132 (90.15%)	88/152 (57.89%)	/c/-/c'/ (ㅈ-ㅉ)	116/132 (87.88%)	72/152 (47.37%)	/k/-/k'/ (ㄱ-ㄲ)	118/132 (89.39%)	90/152 (59.21%)	/s/-/s'/ (ㅅ-ㅆ)	99/132 (75%)	69/152 (45.4%)
/pʰ/-/p'/ (ㅍ-ㅃ)	125/132 (94.7%)	120/152 (78.95%)	/tʰ/-/t'/ (ㅌ-ㄸ)	132/132 (100%)	143/152 (94.08%)	/cʰ/-/c'/ (ㅊ-ㅉ)	127/132 (96.21%)	125/152 (82.24%)	/kʰ/-/k'/ (ㅋ-ㄲ)	129/132 (97.72%)	121/152 (79.6%)			

표 16. 가정에서 쓰는 언어를 기준으로 한 실험 결과

응답 / 항목	언어		응답 / 항목	언어		응답 / 항목	언어		응답 / 항목	언어		응답 / 항목	언어	
	영어	한국어		영어	한국어		영어	한국어		영어	한국어		영어	한국어
	정답률	정답률		정답률	정답률		정답률	정답률		정답률	정답률		정답률	정답률
/p/-/pʰ/ (ㅂ-ㅍ)	154/188 (81.91%)	85/96 (88.54%)	/t/-/tʰ/ (ㄷ-ㅌ)	141/188 (75%)	83/96 (86.46%)	/c/-/cʰ/ (ㅈ-ㅊ)	130/188 (69.15%)	83/96 (86.46%)	/k/-/kʰ/ (ㄱ-ㅋ)	140/188 (74.47%)	76/96 (79.17%)			
/p/-/p'/ (ㅂ-ㅃ)	174/188 (92.55%)	93/96 (96.88%)	/t/-/t'/ (ㄷ-ㄸ)	133/188 (70.74%)	74/96 (77.08%)	/c/-/c'/ (ㅈ-ㅉ)	117/188 (62.23%)	71/96 (73.96%)	/k/-/k'/ (ㄱ-ㄲ)	130/188 (69.15%)	78/96 (81.25%)	/s/-/s'/ (ㅅ-ㅆ)	108/188 (57.45%)	60/96 (62.5%)
/pʰ/-/p'/ (ㅍ-ㅃ)	160/188 (85.11%)	85/96 (88.54%)	/tʰ/-/t'/ (ㅌ-ㄸ)	183/188 (97.34%)	92/96 (95.83%)	/cʰ/-/c'/ (ㅊ-ㅉ)	166/188 (88.3%)	86/96 (89.58%)	/kʰ/-/k'/ (ㅋ-ㄲ)	167/188 (88.83%)	83/96 (86.46%)			

일한 항목을 대상으로 인지 실험이라는 공통적인 요소에도 불구하고 두 실험의 결과가 크게 다르다는 점을 주목할 필요가 있다. 첫 번째 실험이 단독으로 제시된 단모음과 자음을 아동에게 쓰게 한 것이었음에 반해, 두 번째 실험은 한 쌍의 단음절을 들은 아동이 단지 양자의 동일여부만을 판단하는 실험이었다. 다시 말하자면, 두 번째 실험은 아동들에게 비교 가능한 선택항들을 제시하였기 때문에 정답률이 높게 나타났다는 설명이 가능할 수 있다. 즉 모음을 대상으로 한 실험의 정답률이 높게 나타났다는 사실이 모음의 인지에 문제가 없다고 말할 수 있는 것이 아니라는 점에 주의를 할 필요가 있다는 것이다. 주어진 실험 결과만 놓고 볼 때 현재로써는 단모음의 구분이 자음의 부수 자질을 구분하는 것보다는 쉬운 것처럼 보인다는 잠정적인 의견을 내는데 그치는 것이 바람직한 것으로 보인다. 이러한 의문점에 대한 해결은 보다 집중적인 연구조사를 필요로 하기 때문이다.

모음을 대상으로 한 실험 결과 중에서 눈에 띄는 현상을 살펴보면 다음과 같다(부록에 있는 표 17-21 참조). 우선 /u/(우)와 /ə/(어)쌍의 경우 숙련도 등급에 상관없이 상당히 높은 정답률(100%, 98.42%)을 보이고 있는 현상을 지적할 수 있다. /u/(우)와 /ə/(어)의 구별은 사실상 쉽지 않은 것으로 여겨져 왔으며, 교사들의 경우도 경험적으로 이러한 사실을 지지하고 있다. 그러나 본고는 이러한 상식과 배치되는 실험 결과를 보여주고 있다. 이러한 현상은 첫 번째 실험에서도 드러난 바 있다. 첫 번째 실험 중 발음 인지 부분에서도 /u/(우)를 [ə](어)로, 혹은 /ə/(어)를 [u](우)로 오인하는 경우는 한 번도 없었으며, 발음 실험에 있어서도 이와 같은 현상이 있었다. 즉 일반적인 상식과는 달리, /u/(우)와 /ə/(어)의 구별은 아동들에게 어렵지 않은 것으로 나타났다. 그러나 /u/(우)와 /ɨ/(으)의 구분에서는 다소 다른 현상을 보여주고 있다. 이 경우에는 상대적으로 정답률이 낮게(81.69%) 나타나고 있으며, 특히 낮은 등급의 경우에는 다른 항목과 비교해서 현저히 낮은 정답률(73.68%)을 보여주고 있다. 이런 현상은 /u/(우)와 /ɨ/(으)간의 모음간의 간격(vowel space)이 다른 것과는 달리 상대적으로 좁다는 것이 그 이유로 제시될 수 있다.

또 한 가지 언급되어야 할 것은 동일한 /ɨ/(으)를 제시했을 때 나타난 결과이다. 이 경우에는 낮은 등급의 아동들이 오히려 높은 정답률을 보이고 있다. 이 현상은 영어에 /ɨ/(으) 음소가 존재하지 않는다는 점에서 그 원인을 찾아볼 수도 있을 것이다. 즉 아동의 주요 사용언어인 영어에 존재하지 않는 음소를 대상으로 한 실험의 경우에는 실험 결과가 숙련도와 상관없이 우연한 결과를 보여줄 수도 있다는 것이다. 이 부분에 대해서는 앞으로 더 많은 연구가 필요하다.

언어사용 환경도 아동의 반응 결과에 영향을 미치는 것으로 드러나고 있다(표 16 참조). 한국어 사용 환경의 경우가 영어 사용 환경보다 전반적으로 높은 정답률을 보이고 있다. 그러나 언어사용 환경이라는 변수가 반응 결과에 미치는 영향은 항목에 따라 숙련도의 경우보다 상당히 가변적인 것으로 나타나고 있다. 즉 어떤 항목의 경우에는 한국어 사용 집단의 정답률이 영어 사용 집단보다도 대부분 높은 것으로 나타나는 반면, 어떤 항목에서는 이러한 상황이 반대로 나타나는 것(예, /tʰ/(ㅌ)-/t'/(ㄸ), /kʰ/(ㅋ)-/k'/(ㄲ))을 볼 수 있다. 이러한 가변적인 현상은 언어사용 환경을 구분하는 기준이 모호했기 때문이라고 볼 수 있다. 즉 도표상에서 언어사용 환경이 영어로 되어 있다 할지라도 이것이 가정에서 영어로만 의사소통을

한다는 의미가 아니기 때문이다. 언어사용 환경이 영어로 분류되어 있다 하더라도 이는 부모 중 어느 한 쪽이 영어를 사용할 경우를 의미하기 때문이다. 이는 아동이 최소한 부모 중 어느 한쪽으로부터는 한국어 입력을 받고 있다는 것을 의미한다.

따라서 언어사용 환경을 영어로 분류하였다 할지라도 아동이 가정에서 한국어에 노출되는 빈도나 정도는 사실상 언어사용 환경을 한국어-부모 모두 가정에서 한국어만 사용하는 경우-로 분류한 경우와 큰 차이를 보이는 것으로 간주할 수는 없기 때문이다. 실제로 영어단독 사용 환경은 설문지에서 단 한 건도 나타나고 있지 않다. 즉 영어 사용 환경과 한국어 사용 환경은 서로 중복되고 있으며, 이러한 것이 아동의 반응 결과가 가변적으로 나타날 수 있는 이유가 되고 있는 것으로 판단할 수 있다. 이런 가변적인 현상은 아동의 반응 결과를 언어사용 환경과 직접적으로 연계시키는 것이 쉽지 않음을 말해주고 있다. 즉 도표상으로 양 언어 사용 환경 간의 정답률이 차이가 나타나더라도 이를 언어사용 환경의 차이에 의한 영향만으로는 결론지을 수는 없다.

모음을 대상으로 한 실험 결과는 자음보다 전반적으로 높은 정답률을 보이고 있다(부록에 있는 표 22-26 참조). 숙련도가 반응 결과에 영향을 미치는 점은 자음의 경우와 다르지 않으나 언어사용 환경에 따른 반응 결과의 비교는 조금 다른 현상을 보여주고 있다. 자음에서는 숙련도의 영향이 전반적인 현상으로 나타나고 언어사용 환경의 영향은 다소 가변적인 것으로 드러난 반면, 모음에 있어서는 숙련도와 언어사용 환경 모두가 아동의 반응 결과에 영향을 미치고 있음을 알 수 있다. 그러나 자음의 경우와 마찬가지로 모음에 있어서도 언어 사용 환경의 영향을 쉽사리 단정할 수는 없다. 모음을 대상으로 한 실험은 위에서 이미 언급한 것처럼 전반적으로 높은 정답률을 보이고 있으며, 이러한 현상은 각 항목별로 비교해서도 별다른 편차를 보이지는 않고 있다. 그러나 한 가지 언급할만한 사항은 일반적인 상식과는 달리 /u/(우)와 /ɨ/(으)의 구별이 다른 항목에 비해서 상대적으로 저조하게 나타났다는 점이다. 이러한 현상은 표 4의 모음표에서 볼 수 있듯이, /u/(우)와 /ɨ/(으)의 간격이 좁기 때문이라는 해석, /ɨ/(으)가 영어에서는 하나의 음소로 존재하지 않기 때문이라는 해석이 가능할 수 있다. 또는 이 두 가지 이유가 복합적으로 기능한 결과라고 해석할 수도 있다.

4. 결론: 실험 결과의 실제적 응용

실험 결과에 대한 기술과 해석을 살펴보면, 본고의 실험 결과가 음성인지와 산출에 대한 어떤 결정적인 하나의 경향을 보여주는 것은 아니다. 오히려 실험 결과는 다양하고 복잡한 현상을 보여주고 있으며, 이는 한 가지 중요한 사실을 일깨워주는 것일 수 있다. 실험 결과의 다양성과 복잡성은 우선적으로 언어습득에 있어서 변이(variation)의 중요성을 일깨워 준다. 학습자 개인간의 변이(Inter-learner variation)에 관한 문제뿐만 아니라, 한 학습자 내에서의 변이(Intra-learner variation), 언어영역(음성, 음운, 통사, 형태)에 따른 변이, 심지어는 같은 언어 영역 내라 할지라도 그 하부영역에서 발견되는 변이현상 등이 언어 습득론의 중요

한 논제가 되고 있는 것이 최근의 현상이다. 본 실험 결과의 다양성, 복잡성은 이러한 흐름과 연관시켜서 이해할 수 있다.

앞서 언급했듯이, 실험 결과가 다양성과 복잡성을 보여주고 있고, 따라서 이를 하나의 일관된 흐름으로 해석할 수는 없다. 그러나 본고의 실험 결과를 면밀히 살펴보면, 최소한 몇 가지 경향성을 발견할 수는 있다. 실험 결과 중에서 중요하다고 생각되는 점과 교과과정 설계, 혹은 교실수업과의 연관성을 살펴보면 다음과 같다.

(1) 인지, 산출 실험 모두에서 전반적으로 정답률이 상당히 높다. 이는 실험대상이 된 아동들이 현재 한국어를 학습하고 있는 중이기 때문이라고 판단할 수 있다.[17] 왜냐하면 한국어학습 초기에 음성인지 구별과 관련된 수업활동을 많이 진행하는 것이 대부분 한국어 수업에서 일어나고 있는 일이며, 이런 수업활동이 전반적으로 아동의 음성인지, 산출능력에 긍정적인 영향을 미쳤거나, 혹은 수업활동과 본고의 실험형태가 유사함으로 해서 아동들이 본고의 실험에 대한 사전 연습 기회를 가졌기 때문이라고도 볼 수 있다. 이러한 해석이 가능함은 대부분의 한국어 교재들이 초급 초기부분에서 유사한 음을 구별하는 것에 상당히 많은 지면을 할애하고 있음에서도 알 수 있다.

그러나 인지 실험과 산출 실험은 서로 그 결과의 측면에서 다소 차이를 보여주고 있다. 인지 실험의 정답률이 전반적으로 산출 실험보다 낮은 것으로 나타났으며, 이러한 사실은 아동이 가정에서 한국어에 노출되거나, 한국어를 사용하는 기회가 상당히 있는 것과 관계가 있다. 즉 아동들은 한국어의 자모 체계를 익히기 전부터 부분적으로 의사소통에 필요한 최소한의 한국어를 사용해왔기 때문에 산출에 큰 어려움을 겪지 않는 것으로 보인다. 이는 결국 한국어 발음, 자모체계에 대한 수업이 산출을 위한 연습행위보다는 인지능력 보강을 위한 형태로 진행되는 것이 바람직할 수 있다는 가설을 가능하게 한다.

(2) 자음의 경우, 조음 방식의 차이보다는 조음 위치의 차이가 아동들의 음성인지에 더 많은 영향을 미치고 있는 것으로 나타났다. 즉 평음:경음:격음의 대립은 아동들에서 크게 어렵지 않은 것으로 나타났다(표 5 참조).[18] 이는 평음, 경음, 격음을 아동들에게 동시에 제시하여도 될 가능성을 시사해 주는 것이라고 할 수 있다. 대부분의 한국어 교재들이 평음에 대한 제시가 완전히 끝난 다음에 경음과 격음을 순서대로 제시하는 형태를 취하고 있으나, 평음, 격음, 경음간의 구별이 경험적 상식과는 달리 아동에게 큰 어려움이 없다면, 오히려 동시 제시가 해당목표 항목의 습득을 촉진시킬 수도 있다. 즉 동시 제시를 통해서 아동의 변별 능력을 높이고 이를 통해 발음 인지를 촉진할 수 있다. 이는 심리학적으로 볼 때, 인지와 변별이 학습에 있어서 상호 보충적으로 기능하기 때문이다. 교재 구성의 측면에 있어서도 평음, 격음, 경음을 병렬 배치하고 아동이 이를 인지, 변별하게 하는 수업활동을 함으로써 아동의 음성인지를 촉진시킬 수도 있을 것이다.

---

[17] 혹은 음운론적인 면에서는 이중언어 아동들을 모국어 화자로 보는 경향이 있다. Marcus 외(1999)에 의하면 아기들이 7개월 때 듣기가, 15개월 때 산출이 가능하다고 하였다.

[18] 한국어를 배우는 외국인의 경우에는 결과가 다르게, 혹은 반대로 나타날 수 있다.

평음, 격음, 경음을 병렬 배치하는 경우에 한 가지 고려해야 할 사항이 있다. 표 5에서 보는 것처럼, 경음은 평음이나 격음보다 인지률이 상당히 떨어지고 있다는 점이다. 또한 오답의 내용을 살펴볼 경우, 경음을 평음으로 오인하는 경우가 많이 나타나고 있음을 보면, 평음, 격음, 경음을 동시에 제시하는 것보다는 평음: 격음을 먼저 제시하고 평음:경음을 나중에 제시하는 것이 바람직하지 않을까 한다. 평음:격음, 평음:경음의 쌍이 일정한 연습활동이 필요한 것이라면, 격음:경음의 분별은 상대적으로 연습활동의 중요성이 크지 않은 것으로 나타나고 있다. 격음:경음의 변별이 안 되는 경우가 실험에서 극히 적게 나타나고 있다는 사실이 이를 뒷받침하고 있다. 또한 산출 실험에 있어서도 경음과 격음간의 혼란현상이 상대적으로 적게 나타나기 때문이다(표 11 참조).

(3) 모음의 경우는 전체적으로 정답률이 자음과 마찬가지로 높게 나타나고 있다. 그러나 자음을 대상으로 한 실험의 결과가 실험항목에 따라 다양하게 나타나고 있음에 반해, 모음의 경우는 대상항목에 따른 변이가 크게 나타나고 있지 않다. 즉 모든 모음 항목에서 높은 정답률이 유지되고 있음을 볼 수 있다. 그러나 /ə/(어), /u/(우), /ɨ/(으)의 경우에는 다른 항목과 비교해서 상대적으로 낮은 정답률을 보이고 있다. 이는 한국어교사의 경험적 상식과 상당히 맞아 떨어지는 것으로 볼 수 있다.

5. 수업자료 예

본 수업자료는 실험에서 밝혀진 몇 가지 사실들 -특히, 평음, 격음, 경음간의 관계-과 언어교육 방법론의 최근 경향을 관련시켜서 구성한 것이다. 특히 과제수행중심(task-based)이라는 개념과 학습자중심(learner-centered)이라는 개념을 도입하였다. 또한 상호대응 유형을 달리함으로써, 아동들을 다양한 상호대응 방식에 노출시킬 수 있도록 하였다. 이러한 언어교육과 관련된 세 가지 개념을 적용시키는 것 이외에, 학습자가 주로 아동이라는 점을 감안하여 언어게임 형식을 부분적으로 도입하였다. 언어게임을 제한적으로 도입하는 이유가 있다. 한국어 교육은 한글학교에서 진행되는 것이 대부분이다. 이런 한글학교에서 항상 문제가 되는 것이 아동들의 학습태도다. 교사들 대부분도 아동들이 정규학교 수업과는 달리 지나치게 주의가 산만하다는 것을 크게 느끼고 있다. 이러한 상태에서 언어게임 형식을 수업의 주된 활동으로 도입할 경우, 자칫 아동들의 산만함을 조장하거나 한국어 학습에 대한 진지성을 상실케 할 우려가 있기 때문이다. 따라서 본 자료는 두 가지 측면, 즉 언어게임 형태를 통해 학습자에게 동기부여를 강화한다는 측면과 전형적인 학습자료의 형태를 통한 진지한 학습태도의 보전이라는 측면을 동시에 확보하고자 하였다.

[수업자료 예]
대상: 한국어 초기 단계(자모 체계)
시간: 50분/1교시 기준
목표: /ㅂ/ 계열 (격음, 경음 포함)

수업활동(1) 목표제시의 단계 --> 활동의 형태: 교사주도의 반복연습
[선생님을 따라 해보세요.]

바지 그림 파리 그림

바지 파리

바나나 그림 맨홀에 빠지는 그림

바나나 빠지다

불 그림 풀 그림 뿔 그림

불 풀 뿔

수업활동(2) 변별능력 확보의 단계 --> 활동의 형태: 학습자 개인 활동
[선생님이 어떤 것을 읽고 있나요? 맞는 것에 O표 하세요]

1. 바 파
2. 바 빠
3. 빠 파
4. 물 불
5. 불 풀
6. 바 파
7. 바 빠
8. 빠 파
9. 물 불
10. 불 풀

수업활동(3) 연합의 단계 --> 활동의 형태: 학습자 개인 활동
[녹음기에서 나오는 소리를 잘 듣고, 맞는 곳에 O표 하세요.]

1.	바	파	7.	버	퍼
2.	가	카	8.	따	타
3.	가	까	9.	부	뿌
4.	보	뽀	10.	고	코
5.	뿌	푸	11.	기	키
6.	타	다	12.	비	피

수업활동(4) 변별의 단계 --> 활동의 형태 : pair activity
[친구한테 A에 있는 음절을 읽어주세요. 그리고 B에서 친구가 읽어주는 음절을 찾아서 O표 해 보세요.]

A:		6			
1.	파	1.	바	파	빠
2.	바	2.	바	파	빠
3.	빠	3.	바	파	빠
4.	바	4.	바	파	빠
5.	파	5.	바	파	빠

- 빙고 게임(bingo game), 혹은 팀별로 주어진 음절카드를 찾기

수업활동(5) 과제수행의 단계 --> 활동의 형태: 전체 학습자를 대상
[가지고 있는 음절 list를 잘 보세요. 그리고 다른 친구들한테 어떤 음절을 가지고 있는지 말해보세요. 그리고 친구들이 어떤 음절을 가지고 있는지 들어본 다음, 같은 음절을 같은 순서로 가지고 있는 사람을 찾아보세요.]

(A) 음절 list	(B) 음절 list	(C) 음절 list
1. 파	1. 따	1. 파
2. 카	2. 도	2. 카
3. 도	3. 가	3. 도
4. 삐	4. 삐	4. 삐
5. 따	5. 파	5. 따
6. 가	6. 카	6. 가

참고 문헌

김진우. (1985). 『언어: 그 이론과 응용』. 서울: 탑출판사.

이익섭. (1986). 『국어학 개설』. 서울: 학연사.

Avery, P., & Rice, K. (1989). Contraining underspecification. *NELS, 19*.

Cartier, F. A., & Todaro, M. T. (1971). *The phonetic alphabet*. Dubuque, IA: Wm. C. Brown Company Publishers.

Kean, K. (1975). *The theory of markedness in generative grammar*. Doctoral disseration, MIT.

Kim-Renaud, Y. K. (1974). *Korean consonantal phonology*. Doctoral dissertation, University of Hawaii at Manoa.

Ladefoged, P. (1993). *A course in phonetics* (3rd ed.). New York, NY: Harcourt Brace & Company.

Lee, J. F., & VanPatten, B. (1995). *Making communicative language teaching happen*. New York: McGraw Hill, Inc.

Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. New York, NY: Wiley.

Marcus, G. F., Vijayan, S., Bandi Rao, S., & Vishton, P. M. (Jan. 1999). Rule learning by seven-month-old Infants. *Science, 283*, 77-80.

Sohn, H.-M. (1994). *Korean*. London, England: Routledge.

부록

표 17. 언어 숙련도를 기준으로 한 /ə/를 포함하는 모음쌍에 대한 결과

언어 숙련도	상위			하위			총계		
실험대상의 응답 (response)	정답률	오답률	기타	정답률	오답률	기타	정답률	오답률	기타
/ə/-/ə/	158/165 (95.76%)	7/165 (4.24%)	0/165 (0.00%)	175/190 (92.11%)	15/190 (7.89%)	0/190 (0.00%)	333/355 (93.8%)	22/355 (6.20%)	0/355 (0.00%)
/ə/-/o/	164/165 (99.39%)	1/165 (0.61%)	0/165 (0.00%)	182/190 (95.78%)	8/190 (4.21%)	0/190 (0.00%)	346/355 (97.47%)	9/355 (2.54%)	0/355 (0.00%)
/ə/-/a/	164/165 (99.39%)	1/165 (0.61%)	0/165 (0.00%)	176/190 (92.63%)	13/190 (6.84%)	1/190 (0.53%)	340/355 (95.77%)	14/355 (3.94%)	1/355 (0.28%)
/ə/-/u/	165/165 (100%)	0/165 (0.00%)	0/165 (0.00%)	187/190 (98.42%)	3/190 (1.58%)	0/190 (0.00%)	352/355 (99.15%)	3/355 (0.85%)	0/355 (0.00%)
/ə/-/ɨ/	163/165 (98.79%)	1/165 (0.61%)	1/165 (0.61%)	183/190 (96.32%)	7/190 (3.68%)	0/190 (0.00%)	346/355 (97.47%)	8/355 (2.25%)	1/355 (0.28%)

표 18. 언어 숙련도를 기준으로 한 /o/를 포함하는 모음쌍에 대한 결과

언어 숙련도	상위			하위			총계		
실험대상의 응답 (response)	정답률	오답률	기타	정답률	오답률	기타	정답률	오답률	기타
/o/-/o/	165/165 (100%)	0/165 (0.00%)	0/165 (0.00%)	190/190 (100%)	0/190 (0.00%)	0/190 (0.00%)	355/355 (100%)	0/355 (0.00%)	0/355 (0.00%)
/o/-/ə/	164/165 (99.39%)	1/165 (0.61%)	0/165 (0.00%)	182/190 (95.79%)	8/190 (4.21%)	0/190 (0.00%)	346/355 (97.46%)	9/355 (2.54%)	0/355 (0.00%)
/o/-/a/	164/165 (99.39%)	1/165 (0.61%)	0/165 (0.00%)	184/190 (96.84%)	4/190 (2.11%)	2/190 (1.05%)	348/355 (98.03%)	5/355 (1.41%)	2/355 (0.56%)
/o/-/u/	163/165 (98.79%)	2/165 (1.21%)	0/165 (0.00%)	176/190 (92.63%)	14/190 (7.37%)	0/190 (0.00%)	339/355 (95.49%)	16/355 (4.51%)	0/355 (0.00%)
/o/-/ɨ/	163/165 (98.79%)	2/165 (1.21%)	0/165 (0.00%)	184/190 (96.84%)	5/190 (2.63%)	1/190 (0.53%)	347/355 (97.75%)	7/355 (1.97%)	1/355 (0.28%)

표 19. 언어 숙련도를 기준으로 한 /a/를 포함하는 모음쌍에 대한 결과

언어 숙련도	상 위			하 위			총 계		
실험대상의 응답 (response)	정답률	오답률	기타	정답률	오답률	기타	정답률	오답률	기타
/a/-/a/	165/165 (100%)	0/165 (0.00%)	0/165 (0.00%)	189/190 (99.47%)	1/190 (0.53%)	0/190 (0.00%)	354/355 (99.72%)	1/355 (0.28%)	0/355 (0.00%)
/a/-/o/	164/165 (99.39%)	1/165 (0.61%)	0/165 (0.00%)	184/190 (96.84%)	4/190 (2.11%)	2/190 (1.05%)	348/355 (98.03%)	5/355 (1.41%)	2/355 (0.56%)
/a/-/ə/	164/165 (99.39%)	1/165 (0.61%)	0/165 (0.00%)	176/190 (92.63%)	13/190 (6.84%)	1/190 (0.53%)	340/355 (95.77%)	14/355 (3.94%)	1/355 (0.28%)
/a/-/u/	164/165 (99.39%)	1/165 (0.61%)	0/165 (0.00%)	180/190 (94.74%)	7/190 (3.68%)	3/190 (1.58%)	344/355 (96.9%)	8/355 (2.25%)	3/355 (0.85%)
/a/-/ɨ/	163/165 (98.79%)	1/165 (0.61%)	1/165 (0.61%)	186/190 (97.89%)	4/190 (2.11%)	0/190 (0.00%)	349/355 (98.31%)	5/355 (1.41%)	1/355 (0.28%)

표 20. 언어 숙련도를 기준으로 한 /u/를 포함하는 모음쌍에 대한 결과

언어 숙련도	상 위			하 위			총 계		
실험대상의 응답 (response)	정답률	오답률	기타	정답률	오답률	기타	정답률	오답률	기타
/u/-/u/	164/165 (99.39%)	1/165 (0.61%)	0/165 (0.00%)	189/190 (99.47%)	1/190 (0.53%)	0/190 (0.00%)	353/355 (99.44%)	2/355 (0.56%)	0/355 (0.00%)
/u/-/o/	163/165 (98.79%)	2/165 (1.21%)	0/165 (0.00%)	176/190 (92.63%)	14/190 (7.37%)	0/190 (0.00%)	339/355 (95.49%)	16/355 (4.51%)	0/355 (0.00%)
/u/-/a/	164/165 (99.39%)	1/165 (0.61%)	0/165 (0.00%)	180/190 (94.74%)	7/190 (3.68%)	3/190 (1.58%)	344/355 (96.9%)	8/355 (2.25%)	3/355 (0.85%)
/u/-/ə/	165/165 (100%)	0/165 (0.00%)	0/165 (0.00%)	187/190 (98.42%)	3/190 (1.58%)	0/190 (0.00%)	352/355 (99.15%)	3/355 (0.85%)	0/355 (0.00%)
/u/-/ɨ/	150/165 (90.91%)	15/165 (9.09%)	0/165 (0.00%)	140/190 (73.68%)	49/190 (25.79%)	1/190 (0.53%)	290/355 (81.69%)	64/355 (18.03%)	1/355 (0.28%)

표 21 . 언어 숙련도를 기준으로 한 /i/를 포함하는 모음쌍에 대한 결과

언어 숙련도	상 위			하 위			총 계		
실험대상의 응답 (response)	정답률	오답률	기타	정답률	오답률	기타	정답률	오답률	기타
/i/-/i/	148/165 (89.7%)	16/165 (9.7%)	1/165 (0.61%)	177/190 (93.16%)	12/190 (6.32%)	1/190 (0.53%)	325/355 (91.55%)	28/355 (7.89%)	2/355 (0.56%)
/i/-/o/	163/165 (98.79%)	2/165 (1.21%)	0/165 (0.00%)	184/190 (96.84%)	5/190 (2.63%)	1/190 (0.53%)	347/355 (97.75%)	7/355 (1.97%)	1/355 (0.28%)
/i/-/a/	163/165 (98.79%)	1/165 (0.61%)	1/165 (0.61%)	186/190 (97.89%)	4/190 (2.11%)	0/190 (0.00%)	349/355 (98.31%)	5/355 (1.41%)	1/355 (0.28%)
/i/-/u/	150/165 (90.91%)	15/165 (9.09%)	0/165 (0.00%)	140/190 (73.68%)	49/190 (25.79%)	1/190 (0.53%)	290/355 (81.69%)	64/355 (18.03%)	1/355 (0.28%)
/i/-/ə/	163/165 (98.79%)	1/165 (0.61%)	1/165 (0.61%)	183/190 (96.32%)	7/190 (3.68%)	0/190 (0.00%)	346/355 (97.46%)	8/355 (2.25%)	1/355 (0.28%)

표 22. 언어 사용 환경을 기준으로 한 /ə/를 포함하는 모음쌍에 대한 결과

언 어	영 어			한 국 어			총 계		
실험대상의 응답 (response)	정답률	오답률	기타	정답률	오답률	기타	정답률	오답률	기타
/ə/-/ə/	217/235 (92.34%)	18/235 (7.66%)	0/235 (0.00%)	116/120 (96.67%)	4/120 (3.33%)	0/120 (0.00%)	333/355 (93.80%)	22/355 (6.20%)	0/355 (0.00%)
/ə/-/o/	226/235 (96.17%)	9/235 (3.83%)	0/235 (0.00%)	120/120 (100%)	0/120 (0.00%)	0/120 (0.00%)	346/355 (97.46%)	9/355 (2.54%)	0/355 (0.00%)
/ə/-/a/	224/235 (95.32%)	11/235 (4.68%)	0/235 (0.00%)	116/120 (96.67%)	3/120 (2.5%)	1/120 (0.83%)	340/355 (95.77%)	14/355 (3.94%)	1/355 (0.28%)
/ə/-/u/	232/235 (98.72%)	3/235 (1.28%)	0/235 (0.00%)	120/120 (100%)	0/120 (0.00%)	0/120 (0.00%)	352/355 (99.15%)	3/355 (0.85%)	0/355 (0.00%)
/ə/-/i/	227/235 (96.6%)	7/235 (2.98%)	1/235 (0.43%)	119/120 (99.17%)	1/120 (0.83%)	0/120 (0.00%)	346/355 (97.46%)	8/355 (2.25%)	1/355 (0.28%)

표 23. 언어 사용 환경을 기준으로 한 /o/를 포함하는 모음쌍에 대한 결과

언어	영어			한국어			총계		
실험대상의 응답 (response)	정답률	오답률	기타	정답률	오답률	기타	정답률	오답률	기타
/o/-/o/	235/235 (100%)	0/235 (0.00%)	0/235 (0.00%)	120/120 (100%)	0/120 (0.00%)	0/120 (0.00%)	355/355 (100%)	0/355 (0.00%)	0/355 (0.00%)
/o/-/ə/	226/235 (96.17%)	9/235 (3.83%)	0/235 (0.00%)	120/120 (100%)	0/120 (0.00%)	0/120 (0.00%)	346/355 (97.46%)	9/355 (2.54%)	0/355 (0.00%)
/o/-/a/	229/235 (97.45%)	5/235 (2.13%)	1/235 (0.43%)	119/120 (99.17%)	0/120 (0.00%)	1/120 (0.83%)	348/355 (98.03%)	5/355 (1.41%)	2/355 (0.56%)
/o/-/u/	222/235 (94.47%)	13/235 (5.53%)	0/235 (0.00%)	117/120 (97.5%)	3/120 (2.5%)	0/120 (0.00%)	339/355 (95.49%)	16/355 (4.51%)	0/355 (0.00%)
/o/-/ɨ/	228/235 (97.02%)	7/235 (2.98%)	0/235 (0.00%)	119/120 (99.17%)	0/120 (0.00%)	1/120 (0.83%)	347/355 (97.75%)	7/355 (1.97%)	1/355 (0.28%)

표 24. 언어 사용 환경을 기준으로 한 /a/를 포함하는 모음쌍에 대한 결과

언어	영어			한국어			총계		
실험대상의 응답 (response)	정답률	오답률	기타	정답률	오답률	기타	정답률	오답률	기타
/a/-/a/	235/235 (100%)	0/235 (0.00%)	0/235 (0.00%)	119/120 (99.17%)	1/120 (0.83%)	0/120 (0.00%)	354/355 (99.72%)	1/355 (0.28%)	0/355 (0.00%)
/a/-/o/	229/235 (97.45%)	5/235 (2.13%)	1/235 (0.43%)	119/120 (99.17%)	0/120 (0.00%)	1/120 (0.83%)	348/355 (98.03%)	5/355 (1.41%)	2/355 (0.56%)
/a/-/ə/	224/235 (95.32%)	11/235 (4.68%)	0/235 (0.00%)	116/120 (96.67%)	3/120 (2.5%)	1/120 (0.83%)	340/355 (95.77%)	14/355 (3.94%)	1/355 (0.28%)
/a/-/u/	227/235 (96.6%)	7/235 (2.98%)	1/235 (0.43%)	117/120 (97.5%)	1/120 (0.83%)	2/120 (1.67%)	344/355 (96.90%)	8/355 (2.25%)	3/355 (0.85%)
/a/-/ɨ/	229/235 (97.45%)	5/235 (2.13%)	1/235 (0.43%)	120/120 (100%)	0/120 (0.00%)	0/120 (0.00%)	349/355 (98.31%)	5/355 (1.41%)	1/355 (0.28%)

표 25. 언어 사용 환경을 기준으로 한 /u/를 포함하는 모음상에 대한 결과

언어	영어			한국어			총계		
실험대상의 응답 (response)	정답률	오답률	기타	정답률	오답률	기타	정답률	오답률	기타
/u/-/u/	233/235 (99.15%)	2/235 (0.85%)	0/235 (0.00%)	120/120 (100%)	0/120 (0.00%)	0/120 (0.00%)	353/355 (99.44%)	2/355 (0.56%)	0/355 (0.00%)
/u/-/o/	222/235 (94.47%)	13/235 (5.53%)	0/235 (0.00%)	117/120 (97.5%)	3/120 (2.5%)	0/120 (0.00%)	339/355 (95.49%)	16/355 (4.51%)	0/355 (0.00%)
/u/-/a/	227/235 (96.6%)	7/235 (2.98%)	1/235 (0.43%)	117/120 (97.5%)	1/120 (0.83%)	2/120 (1.67%)	344/355 (96.90%)	8/355 (2.25%)	3/355 (0.85%)
/u/-/ə/	232/235 (98.72%)	3/235 (1.28%)	0/235 (0.00%)	120/120 (100%)	0/120 (0.00%)	0/120 (0.00%)	352/355 (99.15%)	3/355 (0.85%)	0/355 (0.00%)
/u/-/ɨ/	184/235 (78.3%)	50/235 (21.28%)	1/235 (0.43%)	106/120 (88.33%)	14/120 (11.67%)	0/120 (0.00%)	290/355 (81.69%)	64/355 (18.03%)	1/355 (0.28%)

표 26. 언어 사용 환경을 기준으로 한 /ɨ/를 포함하는 모음쌍에 대한 결과

언어	영어			한국어			총계		
실험대상의 응답 (response)	정답률	오답률	기타	정답률	오답률	기타	정답률	오답률	기타
/ɨ/-/ɨ/	212/235 (90.21%)	22/235 (9.36%)	1/235 (0.43%)	113/120 (94.17%)	6/120 (5%)	1/120 (0.83%)	325/355 (91.55%)	28/355 (7.89%)	2/355 (0.56%)
/ɨ/-/o/	228/235 (97.02%)	7/235 (2.98%)	0/235 (0.00%)	119/120 (99.17%)	0/120 (0.00%)	1/120 (0.83%)	347/355 (97.75%)	7/355 (1.97%)	1/355 (0.28%)
/ɨ/-/a/	229/235 (97.45%)	5/235 (2.13%)	1/235 (0.43%)	120/120 (100%)	0/120 (0.00%)	0/120 (0.00%)	349/355 (98.31%)	5/355 (1.41%)	1/355 (0.28%)
/ɨ/-/u/	184/235 (78.3%)	50/235 (21.28%)	1/235 (0.43%)	106/120 (88.33%)	14/120 (11.67%)	0/120 (0.00%)	290/355 (81.69%)	64/355 (18.03%)	1/355 (0.28%)
/ɨ/-/ə/	227/235 (96.6%)	7/235 (2.98%)	1/235 (0.43%)	119/120 (99.17%)	1/120 (0.83%)	0/120 (0.00%)	346/355 (97.46%)	8/355 (2.25%)	1/355 (0.28%)

한국어-영어 이중언어사용 아동들의 한글 철자법 인지도 조사

이선영, 하와이 대학교 언어학과

1. 들어가는 말

본 장에서는 한국어-영어 이중언어사용 아동들이 얼마나 한글 철자법을 잘 인지하고 있는지를 실험결과를 바탕으로 논의하고자 한다. 한국어-영어 이중언어사용 아동들은 영어-불어 혹은 영어-스페인어 등의 이중언어사용 아동들과는 달리, 영어와는 완전히 다른 또 하나의 철자체계를 익혀야 하는 추가적인 부담을 가지고 있다. 더구나, 영어가 주요언어인 사회에서 살고있는 아동들이 한글을 익히기 위해서는 특별히 많은 노력이 요구된다고 하겠다. 물론 한국에서도 아이들이 글을 배우려면 특별히 얼마간의 교육과 노력이 필요하지만, 상황은 이중언어사용 아동들과는 매우 다르다. 한국에서는 아이들이 일단 학교교육을 받기 시작하면서 많은 자료들을 한글로 접하고 또 그 사회 어느 곳에서든지 한글을 접할 수 있기 때문에 한국에 있는 아동들은 자연스럽게 한글에 익숙해지게 된다. 그러나, 영어가 주요언어인 사회에서 사는 이중언어사용 아동들은 한글을 접할 기회가 많지 않다. 부모들이 가정에서 특별히 관심을 가지고 지도하지 않는 이상 많은 아동들은 주로 한글학교에 다니면서 한글을 배우게 된다. 그러나, 한글학교에서 주어지는 교육시간이 일주일에 한 번, 두 시간 정도로 매우 짧고, 그 외의 시간에는 아동들이 일상생활에서 한글을 접할 기회가 거의 없다고 할 수 있다.[1] 게다가, 비록 한글이 음절단위 문자로서 배우기 쉽고 쓰기도 쉬운 글이지만, 낱자가 합쳐져 단어를 이룰 때는 그 발음과정에서 여러 가지 음운 현상이 일어나기 때문에 실제 철자법과 발음이 다른 경우가 많다. 그런 경우, 각각의 단어들의 철자법을 잘 알고 있지 않으면 소리나는 대로 쓰기 쉽다.

그러면, 이런 상황에서 과연 한국어-영어 이중언어사용 아동들은 한글 철자법을 얼마나 잘 알고 쓰고 있을까? 필자는 이 문제에 답하기 위해 한가지 실험을 실시했으며, 그 결과를 보고하고자 한다. 그 이전에 먼저, 한국어의 철자법 즉, 한글에 대해 간단히 소개하겠으며, 다음으로 실험내용과 결과, 그리고 결과에 대한 논의를 하겠다. 그리고, 마지막으로 한글학교 교사들이 아동들로 하여금 좀 더 철자법에 맞게 글을 쓸 수 있도록 지도할 수 있는 몇 가지 방법을 소개하겠다.

---

[1] 호놀루루의 많은 학교들의 경우를 말한다.

2. 한글

한글은 1446년 조선왕조 4대 왕인 세종대왕에 의해 처음으로 만들어졌으며, 그것의 과학적 체계의 우수성과 독창성을 세계적으로 인정받고 있다(Kim-Renaud, 1997; Sampson, 1985). 한글이 담고 있는 글자와 소리의 언어학적 이해와 우주 철학적 사고는 다른 언어의 문자 체계에서는 찾을 수 없는 놀랄만한 것이다. 여기에서는 한글이 만들어진 기본 원리, 즉 각 자음과 모음이 어떻게 만들어지고 그것이 어떻게 음절을 구성하는지에 대해 살펴보고 현재 한글 철자법의 기본적인 원칙을 소개하고자 한다.

제작과정이 불분명한 대부분의 다른 언어의 문자체계와는 달리, 한글을 만든 원리는 1940년 경북 안동에서 발견된 '원본 훈민정음'(1446년)에 잘 나타나 있다(허웅, 1983). 한글은 소리를 적는 '소리글자'이다. 무엇보다도 먼저 한글은, 인간의 말소리를 자음과 모음으로 구분하고, 그 두 가지를 달리 적고자 하였으며, 그리하여 그 두 가지가 완전히 다른 방식으로 만들어졌다. 자음은 인간의 발음기관을 본떠 만들어졌으며, 모음은 하늘(・), 땅(ㅡ), 사람(ㅣ)의 모양을 본떠 만들어졌다.

또한 한글은 다른 언어의 문자 체계와는 달리 소리와 문자가 자의적이라기 보다는 음성학적으로 서로 밀접하게 관련되어 있다. 먼저 자음은, 조음위치에 따른 인간의 발음기관 모양을 본떠 다섯 개의 기본 자음이 만들어졌으며, 각각의 자음마다 위치는 같으나 소리의 성질이 다른 관련된 자음들이 기본자음에 추가로 획을 첨가하여 만들어 졌다. 그 다섯 가지 기본자음과 관련된 기관, 그리고 파생된 자음과 각 소리군의 이름은 다음과 같다.

기본 자음	조음 기관 모양	파생된 자음	소리
ㅁ	입술모양	ㅂ, ㅍ, ㅃ	입술소리
ㄴ	혀가 잇몸에 닿아있는 모양	ㄷ, ㅌ, ㄸ, ㄹ	혓소리
ㅅ	이의 모양	ㅆ, ㅈ, ㅊ, ㅉ	잇소리
ㄱ	혀가 연구개에 닿아 있는 모양	ㅋ, ㄲ	어금닛소리
ㅇ	목구멍 모양	ㅎ	목소리

한글의 모음은 앞에서 말한 세 가지 기본요소(・ , ㅡ, ㅣ) 를 가지고 만들었는데 각각의 소리에 대한 설명은 다음과 같다.

・ : 허가 오그라지고 소리가 깊다.
ㅡ : 혀는 조금 오그라지고, 소리는 깊지도, 얕지도 않다.
ㅣ : 혀는 오그라지지 않고, 소리도 얕다.

(허웅, 1983)

여기서 ㆍ(하늘)과 ㅡ(땅)을 기본으로 정하고 음양의 원리에 따라 그리고, 각 소릿값의 특성에 따라 조합하여 먼저 일곱 개의 기본 모음을 만들었다.

기본	의미	소리의 성질	입술 오므림	입술 폄
ㆍ	하늘(양)	밝음	ㅗ(위쪽에 점)	ㅏ(오른쪽에 점)
ㅡ	땅(음)	어두움	ㅜ(아래쪽에 점)	ㅓ(왼쪽에 점)
ㅣ	사람(중간)	중간		

그리하여, [ㆍ, ㅏ, ㅗ]는 밝은 소리로 인식하여 ㅡ와 ㅣ의 각각 '양(陽)'을 나타내는 위쪽과 오른쪽에 ㆍ을 놓음으로써 표기하였으며, 또한 [ㅡ, ㅓ, ㅜ]는 어두운 소리로 인식하여 ㅡ와 ㅣ의 각각 '음(陰)'을 나타내는 아래쪽과 왼쪽에 ㆍ을 놓음으로써 표기하여 새로운 글자들을 만들었다. 15세기에는 또한 복모음이 많았는데, 그 중에서 ㅣ로 시작하는 복모음은 다음과 같이 [ㅏ, ㅓ, ㅗ, ㅜ]에 점을 하나씩 첨가하여 각각 하나의 글자로 만들었다.[2]

ㅣ + ㅏ = ㅑ　　　ㅣ + ㅓ = ㅕ
ㅣ + ㅗ = ㅛ　　　ㅣ + ㅜ = ㅠ

이렇게 하여, 총 11개의 모음이 만들어 졌다. 이외의 다른 소리들은 각각의 기본 모음이 합쳐져서 만들어 졌다.

자음과 모음이 합쳐져 음절을 이룰 때는, 초성, 중성, 종성으로 이루어진다고 하였으며, 초성과 종성에는 자음이, 중성에는 모음이 쓰인다고 하였다.

ㄱ (초성) + ㅏ (중성) + ㅇ (종성) = 강

그리고 쓰는 방법은 영어와는 달리 하나의 음절을 구성하는 세 요소가 하나의 네모 안에 들어가게 배열하도록 하였다.

이렇게 하여 한글의 자모는 인간의 말소리에 대한 충분한 이해와 세상 만물에 대한 철학을 함께 담고 과학적이고 체계적으로 만들어진 것이다. 창제당시 28자였던 자모는 그 후 소리의 변화와 더불어 필요 없는 것은 없어지고 현재 14개의 자음과 10개의 모음이 남아있다. 다음은 기본 자음과 모음을 그 이름과 함께 표로 나타내었다. (영자는 Yale Romanization 표기법을 따랐다.)

---

[2] 두 개의 점을 찍은 것은 '다시나옴'을 뜻한다고 한다(허웅, 1983)

<자음>

기본자음 14자

ㄱ	ㄴ	ㄷ	ㄹ	ㅁ	ㅂ	ㅅ
기역	니은	디귿	리을	미음	비읍	시옷
kiyek	niun	tikut	liul	mium	piup	sios

ㅇ	ㅈ	ㅊ	ㅋ	ㅌ	ㅍ	ㅎ
이응	지읒	치읓	키읔	티읕	피읖	히읗
iung	ciuc	chiuch	khiukh	thiuth	phiuph	hiuh

쌍자음 5자

ㄲ	ㄸ	ㅃ	ㅆ	ㅉ
쌍기역	쌍디귿	쌍비읍	쌍시옷	쌍지읒
ssangkiyek	ssangtikut	ssangpiup	ssangsios	ssangciuc

<모음>

기본모음 10자

ㅏ	ㅑ	ㅓ	ㅕ	ㅗ	ㅛ	ㅜ	ㅠ	ㅡ	ㅣ
아	야	어	여	오	요	우	유	으	이
a	ya	e	ye	o	yo	wu	wyu	u	i

파생 모음 11자

ㅐ	ㅒ	ㅔ	ㅖ	ㅘ	ㅙ	ㅚ	ㅝ	ㅞ	ㅟ	ㅢ
애	얘	에	예	와	왜	외	워	웨	위	의
ay	yay	ey	yey	wa	way	oy	we	wey	wi	uy

(Sohn, 1997:39)

다음은 대부분의 사전에서 쓰이는 자모의 순서이다.

자음: ㄱ, ㄲ, ㄴ, ㄷ, ㄸ, ㄹ, ㅁ, ㅂ, ㅃ, ㅅ, ㅆ, ㅇ, ㅈ, ㅉ, ㅊ, ㅋ, ㅌ, ㅍ, ㅎ
모음: ㅏ, ㅐ, ㅑ, ㅒ, ㅓ, ㅔ, ㅕ, ㅖ, ㅗ, ㅘ, ㅙ, ㅚ, ㅛ, ㅜ, ㅝ, ㅞ, ㅟ, ㅠ, ㅡ, ㅢ, ㅣ

본래 한글의 이름은 제작당시 '백성을 가르치는 바른 소리'라는 뜻의 '훈민정음'이었으며, 지금의 이름인 한글은 '하나의 글' 또는 '큰 글' 이라는 뜻으로 1910년 한글 학자인 주시경 선생이 만들었다고 한다. 이는 선비들이 한문과 비교하여 '언서'나 '언문'으로 우리 글을 낮추어 부른 것에 대해 우리 글의 위치를 바로 하기 위함이었다고 한다(허웅, 1983).

한글을 쓰는데는 크게 두 가지 방법이 있는데, 하나는 소리나는 대로 적는 것이며, 다른 하나는 형태소 원형을 밝혀 적는 것이다. 예를 들어, '읽어요' 의 경우 기본형 '읽다'의 어근 '읽'을 밝혀서 그대로 쓴 것이다. 소리나는 대로 쓰는 경우는 형태소를 밝히지 않고 '일거요' 라고 쓰는 경우이다. 현재 우리나라는 형태소의 원형을 밝혀 적는 것을 원칙으로 하고 있는데, 이는 1933년 제정된 '한글 맞춤법 통일안'으로 규범화되었다.

그런데, 이렇게 형태소를 밝혀 적는 것을 기본으로 하기 때문에 실제단어의 발음이 여러 가지 음운 현상으로 말미암아 그 표기법과 다른 경우가 종종 있다. 이 때문에 각 단어의 형태소에 대한 분석적 지식 없이는 즉, 각 단어에 대한 의미를 잘 알고있지 못하면, 철자법을 잘 못 쓰기 쉽다. 특히 많은 한국어의 경험적 어휘 지식이 부족한 저학년 아동이나 한국어를 배우는 외국인들은 철자법을 틀리게 쓰기 쉽다.

지금까지 한글이 어떻게 만들어지고, 또 어떻게 표기되는지에 대해서 알아보았다. 한글의 형태소 분석적 표기방법이 외국인들로 하여금 철자법을 완전히 익히게 하는데 어려움을 준다면, 과연 영어가 주요 언어인 사회에서 살고있는 한국어-영어 이중언어를 사용하는 아동들은 얼마나 한국어 철자법에 대해 잘 알고 쓰고 있을까? 필자는 이를 알아보기 위하여 실험을 하나 하였으며, 다음에서 이를 보고하고자 한다.

3. 실험

3.1 목적

본 실험의 목적은 한국어-영어 이중언어 사용 아동들이 한글 철자법을 얼마나 잘 알고 쓰고 있는지를 알아보는 것이다.

3.2 대상

본 실험은 하와이에 거주하며 일주일에 한 번 하와이 한인 사회 학교에서 한국어 교육을 받는 25명의 학생을 대상으로 하였다. 그 중 상급반 학생은 11세에서 17세사이의 아동 9명(평균나이: 14.6세), 중상급반은 8세에서 17세 사이의 아동 9명(평균나이: 12.6세), 중급반은 9세에서 18세 사이의 아동 7명(평균나이: 12.2세)이었다. 기초반이나 초급반은 아직 한글의 자모와 자모의 조합을 익히고 있는 단계이므로 이 실험을 수행 할 수 없으리라 판단하여 실험에 포함시키지 않았다.

3.3 방법

실험방법은 녹음기를 통하여 짧은 어구나 문장을 한 번씩 들려주고 받아쓰게 하는 것이었다. 짧은 어구는 20초, 문장은 30초의 쓰기 시간을 주었다. 실험대상 단어들은 주로 음운 현상이 일어나는 단어들을 각 현상별로 나누어 선택하였으며, 음운 현상이 일어나지 않는 단어들, 즉 철자와 발음이 같은 단어들도 포함시켰다.[3] 또한 될 수 있으면 아이들이 많이 접해 본 쉬운 단어들을 쉽고 익숙한 문맥 속에서 제시하여 아동들이 대상 단어들을 잘 알아듣게 하였다. 쉬운 단어들을 택한 또 다른 이유는 어휘 시험이 아니고 철자법 시험인 이 실험의 목적을 충분히 살리고자 한 것이었다. 이렇게 선정된 문항들을 무작위 순으로 제시하여 실험을 실시하였다.

3.4 결과 및 분석

각 음운 현상별로 나누어 본 항목들마다의 실험 결과와 그 분석은 다음과 같다.

3.4.1 단순 조합 단어

단순 조합 단어, 즉 음운 현상이 일어나지 않고 철자와 발음이 같은 단어들의 실험 결과를 보면, 그룹 전체의 정답률이 92%로 높은 편이다. 능숙도에 따른 그룹별 정답률을 비교해 보면, 상급반 학생들이 98%로 중상급반과 중급반의 각각 89%와 86%보다 높다. 각각의 단어 항목별 정답률을 살펴보면, '이마'를 제외한 다른 모든 항목에서, 거의 모든 학생들이 정답을 맞추었다. '이마'의 경우 많은 학생들이 '이만'이라고 쓴 경우가 많았다. '손' 이나 그밖에 다른 단어들과 비교해 볼 때 '이마'는 별로 익숙하지 않기 때문인 것 같다.

표 1. 단순 조합 단어(Simple words)

항목	발음	상급반	중상급반	중급반	합계	잘 못 쓴 예
고기	고기	9/9	9/9	6/7	24/25	***********
바지	바지	9/9	8/9	7/7	24/25	***********
우유	우유	9/9	9/9	6/7	24/25	***********
모자	모자	9/9	9/9	6/7	24/25	***********
이마	이마	8/9	3/9	4/7	15/25	이만
손	손	9/9	9/9	6/7	24/25	***********
구두	구두	9/9	9/9	7/7	25/25	***********
	합계 (%)	62/63 (98/100)	56/63 (89/100)	42/49 (86/100)	160/175 (92/100)	

---

[3] 구체적인 음운현상은 이 책의 '한국어 음운론' (전상이) 참고.

3.4.2 종성중화

받침이 중화 현상을 보이는 단어들로는 각각의 받침별로 i) 'ㅂ', 'ㅍ'('ㅂ' 으로 중화) ii) 'ㅈ', 'ㅊ', 'ㅅ', 'ㅌ'('ㄷ' 으로 중화) iii) 'ㅋ'('ㄱ' 으로 중화) 을 가진 단어들을 하나씩 선택하였다. 표 2의 결과를 보면, 전체 정답률이 58%에 불과하였다. 그룹별 차이를 보면, 상급반은 78%이고 중급과 중상급반은 각각 44%와 43%로, 상급반 학생들의 정답률이 중상급이나 중급반 학생들보다 훨씬 높았다.

표 2. 종성 중화(Coda neutralization)

항목	발음	상급반	중상급반	중급반	합계	잘 못 쓴 예
*	*	정/합	정/합	정/합	정/합	***********
김밥	김빱	9/9	8/9	5/7	22/25	김빱, 금밥
학교 앞	학교 압	9/9	4/9	6/7	17/25	학교 압, 학교와
낮	낟	4/9	0/9	0/7	4/25	낱, 낫
꽃	꼳	9/9	5/9	4/7	18/25	꼿, 곳, 꽂
다섯	다섣	9/9	6/9	3/7	18/25	다섣, 다섰
끝	끋	8/9	5/9	3/7	16/25	끋, 끚
부엌	부억	1/9	0/9	0/7	1/25	부억, 주억
	합계 (%)	49/63 (78/100)	28/63 (44/100)	21/49 (43/100)	96/175 (56/100)	

오답의 예를 보면 다양한 종류의 잘못된 받침을 썼는데, 자세히 살펴보면 항목마다 모두 같은 중화현상을 겪는 자음들이다. 예를 들면, '낮'의 경우 '낱' 또는 '낫'으로 많이 썼는데 받침인 'ㅈ', 'ㅌ', 'ㅅ' 모두 'ㄷ'으로 중화되는 자음들이다. 이 사실로 미루어 보아 아동들이 각각의 소릿값은 잘 알고 있는 듯 하다. 예를 들면, '낮', '낫', '낱', '낟'을 모두 같은 소리로 알고 있는 것이다. 항목별 정답률을 보면, '낮'과 '부엌'이 매우 낮은데, 특히 '부엌'은 한 아동만 맞게 썼다. 이는 아마도 'ㅋ'받침을 가진 단어가 흔하지 않기 때문인 것 같다.

3.4.3 연음화

연음화가 일어나는 단어들은 크게 두 가지로 나눌 수 있다. (i) 명사+조사 또는 동사어근+어미처럼 두 가지 형태소를 포함하는 단어 내에서 연음화가 일어나는 단어들과 (ii) 하나의 명사, 즉 하나의 형태소 내에서 연음화가 일어나는 단어들이다. 두 가지 이상의 형태소가 관련된 단어들에서 연음화가 일어나는 단어들은 아동들의 형태소에 대한 인식도를 알아보는데 좋은 자료가 된다. 왜냐하면, 앞에서 언급했듯이 한글 표기법이 형태소를 밝혀 적는 것인데, 그런 단어들을 철자법에 맞게 쓴다는 것은 아동들이 그만큼 그 형태소에 대해 알고 있다는 것이다. 또한, 한글 표기법이 뜻이 있을 때는 소리나는 대로 적는 것이 아니고 형태소 원형을 밝혀 적는 것임을 아동들이 인식하고 있다고도 해석할 수 있다. 그런데, 두 번째의 경우

는 주로 한자어가 많은데, 한자어의 경우 각 글자 하나 하나가 고유의 의미를 가지고 있기 때문에, 엄격히 말하면, 하나의 형태소라고 할 수 없을 것이다. 본 실험에서는, 아동들이 아직은 단어 내의 한자어 개개의 의미를 분석하기 힘든 것 즉, 각 낱자가 그 단어에서 말고는 별로 쓰이지 않는 단어들을 골랐다. 다시 말하면, 아래 (ii)에 선택된 단어들은 아동들이 하나의 형태소로 알고 있을 것으로 가정한 것들이다.

표 3. 연음화(Resyllabification)-(i) 두 개 이상의 형태소를 포함하는 것

항목	발음	상급반	중상급반	중급반	합계	잘 못 쓴 예
*	*	정/합	정/합	정/합	정/합	*************
앉아요	안자요	3/9	1/9	2/7	6/25	안자요, 앉지요, 안저요
집에	지배	9/9	8/9	3/7	20/25	집애, 지배,
갔어요	가써요	6/9	2/9	6/7	14/25	갓어요, 가서요
옷이	오시	8/9	4/9	2/7	14/25	오시, 웃시
작아요	자가요	9/9	2/9	4/7	15/25	자가요, 자거요
읽어요	일거요	9/9	1/9	1/7	11/25	일거요, 일구요
없어요	업써요	8/9	5/9	5/7	18/25	업서요, 업어요
합계		51/63	23/63	23/49	98/175	
(%)		(81/100)	(37/100)	(47/100)	(56/100)	

표 4. 연음화(Resyllabification) - (ii) 하나의 형태소로 이루어진 명사

항목	발음	상급반	중상급반	중급반	합계	잘 못 쓴 예
*	*	정/합	정/합	정/합	정/합	**************
목욕	모곡	2/9	0/9	1/7	3/25	모격, 모곡
놀이	노리	2/9	1/9	0/7	3/25	노리, 너리
졸업	조럽	1/9	0/9	0/7	1/25	조롭, 졸옵
필요	피료	6/9	0/9	0/7	6/25	피료, 피로
합계		11/36	1/36	1/28	13/100	
(%)		(31/100)	(3/100)	(4/100)	(13/100)	

실험결과를 보면 먼저, (i)의 전체 정답률과 (ii)의 정답률이 크게 차이가 나는 것을 볼 수 있다. 두 개 이상의 형태소를 포함하고 있는 단어들, 즉 (i)의 전체 정답률(56%)이 (ii)의 정답률(10%)보다 훨씬 높다. (i)에서 나타나는 그룹간의 차이를 보면, 상급반 학생들이 중상급, 중급반 학생들보다 정답률이 훨씬 높은 것을 알 수 있는데, 이는 한국말의 능숙도가 높을수록 어휘를 분석할 수 있는 능력이 발달하여 그것이 철자법 사용에 반영되는 것으로도 해석할 수 있겠다.

두 번째, 하나의 형태소 내에서 연음화가 일어나는 단어들에서는 정답률이 매우 낮았다. 여기에서도 여전히 상급반 학생들이 다른 두 반 보다 정답률이 높았다. 전체적으로 정답률이 낮은 이유로는, 아마도 아동들이 (i)의 단어들보다는 덜 익숙한 단어들이기 때문인 것 같다. 또 다른 이유를 든다면, 두 가지 형태소가 포함된 단어에서는 아동들이 경험으로 인하여 두 형태소의 분리가능성을 무의식적으로 인식할 수 있으나, 하나의 형태소로 된 것은 그럴 기회가 없어서 소리나는 대로 썼기 때문인 것 같다.

결과를 자세히 보면 아동들의 모음인지도도 엿볼 수 있는데, 예를 들면, '목욕'을 '모격'으로, '놀이'를 '너리'로 쓴 것을 보면 '오'를 '어'로, '요'를 '여'로 잘못 알아들은 것을 알 수 있다. 또한 '졸업'을 '조롭'으로 쓴 것을 보면, '어'를 '오'로 잘못 알아들은 것을 알 수 있다.[4] 그렇다면, 잘 모르는 단어를 쓸 경우, 자음과 모음의 인지정도(듣기)도 철자법에 영향을 미친다고 하겠다.

3.4.4 자음군 단순화

단어의 받침에 나타나는 자음군 단순화 현상을 보이는 단어로는, 받침에 'ㅂㅅ', 'ㄹㅂ', 'ㄹㄱ'을 가진 단어 네 가지를 선택하였다.

표 5. 자음군 단순화(Consonants cluster simplification): 단어의 받침

항목	발음	상급반	중상급반	중급반	합계	잘 못 쓴 예
*	*	정/합	정/합	정/합	정/합	**************
책값	채깝	1/9	0/9	0/7	1/25	채깝, 책갑
여덟	여덜	1/9	4/9	0/7	5/25	여덜,
통닭	통닥	2/9	1/9	1/7	4/25	통닥, 동갑
찰흙	차륵	0/9	0/9	0/7	0/25	차륵, 차루
	합계 (%)	4/36 (11/100)	5/36 (14/100)	1/28 (4/100)	10/100 (10/100)	

전체적인 정답률이 10%로 매우 낮았는데, 대부분의 경우 두 개의 자음 중에 소리나는 하나의 자음만 썼다. 상급반 학생들조차도 11%에 그쳤으며, 학급 수준별 차이가 별로 나지 않았다. 아이들이 자음군 받침에 대한 인지도가 '읽어요'나 '없어요' 보다 이 항목에서 더 낮았는데, 이는 아마도 '읽어요' 나 '없어요'의 경우 연음화 과정에서 학생들이 받침을 추측할 수도 있는 반면에 이 항목에 주어진 자음군은 독립된 단어의 받침에 주어졌기 때문에 발음만으로는 두 개의 자음을 추측하기 힘들어서인 것 같다.

---

4) 자세한 것은 이 책의 '한국어-영어 이중언어를 구사하는 아동들의 발음인지와 발음산출에 대한 연구'(송민선) 참고

3.4.5 비음화

비음화가 나타나는 단어로는 다섯 가지 단어를 선택했는데, 학급수준별로 보면, 상급반 학생들이 중상급, 중급반 학생들보다 정답률이 두 배 정도 높았다.

표 6. 비음화(Nasalization)

항목	발음	상급반	중상급반	중급반	합계	잘 못 쓴 예
*	*	정/합	정/합	정/합	정/합	**************
없나요	엄나요	3/9	0/9	0/7	3/25	업나요, 엄나요,
일**학년**	일항년	9/9	5/9	5/7	19/25	일항년, 일학연
뒷문	뒨문	5/9	0/9	0/7	5/25	딘문, �
한**국말**	한궁말	9/9	9/9	7/7	25/25	***************
끝났어요	끈나써요	5/9	1/9	0/7	6/25	끗나써요, 끄나써요
합계 (%)		31/45 (69/100)	15/45 (33/100)	12/35 (34/100)	58/125 (38/100)	

항목별 결과를 비교해보면, 각 항목마다의 정답률 차이가 매우 컸다. 그 중에서 눈에 띄는 현상은 '한국말'은 학급수준에 상관없이 모든 학생들이 다 맞추었다는 것이다. 이는 아동들이 적어도 '한국'이라는 단어는 정확히 알고 있음을 나타낸다고 할 수 있는데, 왜나하면, '말'을 첨가함으로 인해 일어나는 비음화 현상에 상관없이 철자법을 바르게 썼기 때문이다.[5] '뒷문'의 경우 '딘문' 또는 '�'으로 쓴 경우가 있는데, 이는 또한 아동들이 모음 '위'를 '이'로 잘못 알아들은 경우이다. 이는 아동들의 모음인지도를 보여주는 또 다른 예라 할 수 있다.

3.4.6 경음화

경음화 현상이 일어나는 단어들의 전체 정답률은 64%로 다른 음운현상의 단어들에 비하여 높은 편이었다. 또한 상급반 학생들과 중상급반 학생들이 중급반 학생들보다 두 배 이상이나 높은 정답률을 보였다. 경음화 현상이 다른 음운현상보다 학생들의 철자법에 덜 영향을 준 이유로는 두 가지를 생각해 볼 수 있다. 그 첫 번째 이유는, 아마도 영어에 익숙한 아동들이 영어에는 흔하지 않은 경음으로 발음되는 것을 평음으로 인지하고 평음의 철자법으로 그대로 썼는데 우연히도 그것이 바른 철자법과 일치한 경우를 생각해 볼 수 있다.[6] 예를 들어 '학교'를 잘못 쓴 예를 보면, 경음화가 일어난 형태인 '학꾜'보다는 주로 경음화가 일어나지 않은 상태인 '하교' 나 '학요'로 많이 썼는데, 이는 학생들이 주로 소리나는 대로 쓰는 경향이 있는 것을 고려한다면, 경음을 평음으로 인지했다고 볼 수 있다.

---

5) '말' 자체도 아무런 음운 현상을 동반하지 않는다.

6) 이 책의 '한국어-영어 이중언어를 구사하는 아동들의 발음인지와 발음산출에 대한 연구'(송민선)의 실험결과 참조.

표 7. 경음화(Tensification)

항목	발음	상급반	중상급반	중급반	합계	잘 못 쓴 예
*	*	정/합	정/합	정/합	정/합	**************
몇 시야	며씨야	6/9	5/9	0/7	11/25	멋이야, 멋시야, 며씨야
학교	학꾜	9/9	8/9	4/7	21/25	하교, 학요
누구거야	누구꺼야	3/9	6/9	3/7	12/25	누구 꺼야, 느긋거야
숙제	숙쩨	9/9	8/9	3/7	20/25	숙쨰, 숙재, 수재
합계 (%)		27/36 (75/100)	27/36 (75/100)	10/28 (36/100)	64/100 (64/100)	

두 번째 가능한 이유는, 단어 자체가 아동들에게 너무나 익숙하여 실수를 많이 하지 않았을지도 모른다는 것이다. 예를 들면, 아동들에게 아주 익숙한 '학교'나 '숙제'가 '몇 시야'나 '누구 거야'보다 정답자 수가 훨씬 많기 때문이다.

3.4.7 격음화와 ㅎ-탈락현상

격음화와 ㅎ-탈락 현상은 받침에 ㅎ이 포함되어있는 단어들에서 일어나는데, 여기서는 기본형 '많다'와 '좋다'를 선택하여 격음화가 일어나는 경우와 일어나지 않는 경우를 제시해 보았다.

표 8. 격음화(Aspiration) 와 ㅎ-탈락(ㅎ-deletion)

항목	발음	상급반	중상급반	중급반	합계	잘 못 쓴 예
*	*	정/합	정/합	정/합	정/합	**************
많아요	마나요(ㅎ-탈락)	8/9	3/9	5/7	16/25	만아요, 만하
많다	만타(격음화)	7/9	2/9	3/7	12/25	만타, 많타,
좋아요	조아요(ㅎ-탈락)	9/9	6/9	5/7	20/25	조와요, 좋와요
좋겠어요	조케써요(격음화)	5/9	1/9	0/7	6/25	족캐서요, 족해서요
좋다	조타(격음화)	5/9	1/9	2/7	8/25	좃타, 저타
합계 (%)		34/45 (76/100)	13/45 (29/100)	15/35 (43/100)	62/125 (49/100)	

결과를 보면 여전히 상급반 학생들의 정답률이 중상급, 중급반보다 높았다. 이 시험결과는 형태소의 의미와 활용법에 대한 지식이 철자법에 반영되는 것을 확실히 보여준다고 할 수 있다. 예를 들어 '좋다'의 경우를 보면, 아동들이 익숙해있는 어미인 '-아요' 가 붙은 '좋아요'는 전체 25 명의 학생 중 20명의 학생들이 맞춘 반면에 '좋겠어요'나 '좋다'의 경우는 각각 6명과 8명만 맞추었을 뿐이다.[7] 그렇다면, 대체로 중급반이나 중상급반보다는 조금이라도 더

많은 활용 어미를 알고 있을 것으로 여겨지는 상급반 학생들의 전체 정답률이 높은 것은 당연한 것이리라 하겠다. 즉, 활용어미에 대한 지식이 그들로 하여금 '좋다'의 형태소 원형을 밝혀 적을 수 있게 즉, 철자법을 바르게 쓰는데 도움이 되었을 거라는 것이다.

3.4.8 모음

단순 기본 모음을 제외한 복모음을 일곱 가지 선택하여 단순모음과 비교하고자 하였다. 결과를 보면, 정답률이 대체로 낮았으며, 그룹간의 격차는 별로 크지 않았다.

표 9. 모음(Vowels)

항목	상급반	중상급반	중급반	합계	잘 못 쓴 예
*	정/합	정/합	정/합	정/합	**************
친구**와**	9/9	9/9	6/7	24/25	친구라 (가치 노랐어요)
왜 웃어요	7/9	5/9	5/7	17/25	외, 웨
엄마**의**사랑	4/9	0/9	3/7	7/25	에.
뭐야	5/9	0/9	1/7	6/25	모아, 머아
위에	8/9	4/9	4/7	16/25	으에, 으왜, 외에
애들아	1/9	0/9	1/7	2/25	예들아, 애들아, 예드라
왼 쪽	2/9	2/9	1/7	5/25	왠쪽
합계 (%)	36/63 (57/100)	20/63 (32/100)	21/42 (50/100)	77/175 (44/100)	

그 동안의 여러 음운과정에서 관련되었던 잘못 쓴 예들에서 단순 모음을 잘 못 쓴 경우는 드물었던 것을 참고한다면, 아동들이 단순모음보다 이중모음의 철자법을 어려워한다고 할 수 있겠다. 또한 발음이 비슷한 모음들이 있을 경우 잘못 쓰기 쉬운데 예를 들면, '왜', '외', '웨'를 혼돈 하는 경우와, '예' 와 '애'를 혼돈 하는 경우이다. 또한 잘 모르는 경우 이중모음을 단순모음으로 바꿔 쓰는 경향도 있다. 예를 들면, '와'를 '아'로, '뭐'를 '모'나 '머'로, 또 '위'를 '으'로 잘 못 쓴 경우이다.

4. 토의

실험 결과에 대한 분석을 다음과 같이 정리할 수 있다. 첫째, 대체적으로 상급반 학생들의 철자법 인지도가 중상급반과 중급반 학생들보다 높게 나타났다. 다시 말하면, 한국어의 능숙도가 높을수록 철자법도 잘 알고 있다고 할 수 있겠다. 특히, 종성 중화, 연음화(I), 비음화가 일어나는 단어들에서는 상급반의 학생들의 정답률이, 중상급반과 중급반보다 거의

---

7) 한국어 교육 교재에 동사나 형용사들이 기본형 '-다' 보다는 주로 '-아요' 형태로 소개가 됨

50% 이상이나 높았다. 이는 즉, 능숙도가 높은 학생들이 한글 철자법과 실제 발음상의 차이를 더 잘 인식하고 있다고도 할 수 있겠다. 달리 말하면, 한국어 능숙도가 높은 아동들이 어느 정도 단어에 대한 형태소 원형을 구별할 줄 알고 그것을 밝혀 적을 수 있는 능력이 있다고 할 수 있겠다.

둘째, 아이들이 자주 접하는 단어들은 능숙도에 상관없이 정답률이 높았다. 특히, '한국말'은 모든 학생들이 맞게 썼으며, 그 외에도, '학교', '숙제', '김밥', '우유' 등의 단어들은 높은 정답률을 보였다. 그러나, 자주 접하지 않는 단어들은 수준에 상관없이 정답률이 낮았는데, 예를 들면 '찰흙'은 아무도 맞추지 못하였다.

셋째, 자음과 모음의 소릿값은 학급 수준에 상관없이 대체로 잘 인지하고 있다고 할 수 있겠다. 그 이유로는 먼저 음운현상(phonological process) 이 일어나지 않는 단순조합 단어들을 보면 학급 수준에 상관없이 정답률이 높음을 들 수 있겠다. 또한 앞에서도 한 번 언급했듯이 잘못 쓴 예들이 거의 소리나는 대로 쓴 것임을 보면 아동들이 적어도 자음과 모음의 소릿값은 어느 정도 인지하고 있음을 알 수 있다 그러나 자음 인지도와 모음 인지도에는 차이가 있는데 자음을 소리나는 대로 쓴 경우 틀린 예가 별로 없으나, 모음은 '놀이'를 잘못 쓴 '노리'와 '너리'를 보거나, 표 9에서의 잘못 쓴 예들을 보면 모음의 소릿값은 아직 완전히 알고 있지 못함을 알 수 있다.[8]

넷째, 아동들이 받침이 들어있는 단어들을 어려워하는 것을 알 수 있다. 특히, 받침에 나타나는 자음군은 학급수준에 상관없이 인지도가 낮게 나타났다. 예를 들면 '책값', '여덟', '통닭', '찰흙'의 경우이다. '찰흙'의 경우 전체 정답률이 10%밖에 되지 않는다. 잘못 쓴 예들을 보면 받침에 주로 자음 하나만을 쓴 경우가 많았다.

다섯째, 비록 단어들을 각 음운 변화에 따라 나누어 선택했으나, 각 음운 변화 내에서의 개개 단어들의 정답률을 보면 단어들마다 정답률이 차이가 많이 남을 발견할 수 있다. 예를 들어 종성중화가 일어나는 단어들 가운데 '학교 앞', '다섯', '꽃'은 정답률이 높은 반면 '부엌'은 전체 25 명의 학생 중에 단지 한 명만 정답을 맞추었을 뿐이었다.

결론적으로, 지금까지의 분석을 종합해 보면 학생들이 음운 변화 현상과는 상관없이 각 단어의 소릿값을 완벽히 알고 개별어휘들을 많이 알아야 좀 더 철자법에 맞게 글을 쓸 수 있다고 하겠다. 특히 동사나 형용사의 경우 개별 형태소의 원형에 대해 정확히 알고 있고 여러 종결어미들에 대해 익숙해야 철자법을 바르게 쓸 수 있다고 하겠다. 다시 말해서, 여러 어휘들을 많이 알고 자주 접할수록 또 많이 써보고 익숙할수록 철자법에 맞게 글을 쓸 수 있는 것이다. 그러나, 상급반 학생들조차도 전체 정답률이 59%로 겨우 반을 넘은 것을 주목한다면 결론적으로 이중언어 사용 아동들의 철자법 인지도가 높지 않은 것으로 나타났다.

---

[8] 표 7은 특히 이중모음을 말함.

5. 지도 방법

앞의 실험결과 즉, 이중언어사용 아동들의 철자법 인지도가 별로 높지 않은 것으로 나타난 것은 아마도 영어가 주요언어인 사회에서 아동들이 한국어를 말하거나 들을 기회보다는 쓰거나 읽을 기회가 별로 많지 않기 때문인 것 같다. 특별히 가정에서 한글로 된 책이나 잡지 또는 신문을 보지 않는 이상 아동들이 일상생활에서 한글을 접할 기회는 별로 많지 않을 것이다. 그러면 이런 상황에서 어떻게 하면 이중언어 사용아동들이 좀 더 철자법에 맞게 글을 쓸 수 있도록 도와줄 수 있을까? 다음에서는 한글학교에서 혹은 각 가정에서 철자법을 지도할 수 있는 몇 가지 방법을 정리해 보았다.

가. 쓰기 숙제를 꼭 낸다. 특히 한국어와 영어의 철자체계가 매우 다르기 때문에 아이들에게 많이 써보게 하여 한글 자체에 익숙하게 하는 것이 철자법에 맞게 글을 쓰기 위한 첫 단계라 할 수 있겠다.

나. 숙제검사를 철저히 한다. 쓰기 숙제를 냈을 경우 단순히 숙제를 했는지 안 했는지 만을 볼 것이 아니라, 틀린 단어들을 꼭 표시해 주고 맞게 고쳐줌으로서 아이들로 하여금 철자법에 좀 더 주목할 수 있는 기회를 준다.

다. 받아쓰기 시험을 자주 정기적으로 실시하여 아이들이 스스로 자신들이 얼마나 철자법을 바로 쓰는지 인식하게 한다. 시험결과는 즉시 알려주어 틀린 것을 금방 인식하게 한다.

라. 단어카드를 이용하여 맞는 단어 찾기 놀이를 한다. 예를 들면 맞게 쓴 단어 카드와 틀리게 쓴 단어 카드를 섞어놓고 맞는 것을 고르게 한다. 그런 다음 단어들을 낱자로 다 자른 후 모두 섞어 놓고 단어를 맞게 다시 조립하게 한다.

(예 1)

ㄱ. 세 장의 단어카드를 섞어 놓고 맞는 것을 고르게 한다.

읽어요　　일거요　　일구요

ㄴ. 각각의 단어들을 낱자로 다 자른다.

읽 어 요　　일 거 요　　일 구 요

ㄷ. '읽어요'를 말하면서 찾아 맞추게 한다.

ㄹ. 여러 단어들을 섞어서 함께 할 수 있다.

(예 2)
혼동되는 단어들을 그림과 함께 소개하며 맞는 단어 찾기 게임을 할 수도 있다.

1. 단어카드: '가르치다' '가리키다'   그림: 각 단어에 맞는 그림
2. 단어카드: '낮', '낫', '낯'   그림: 각 단어에 맞는 그림

ㄱ. 1 의 그림 하나를 소개하며 설명하게 한다.
ㄴ. ㄱ의 그림과 맞는 단어가 씌어진 카드를 찾게 한다.
ㄷ. 1 의 다른 그림도 ㄱ, ㄴ 순서로 한다.
ㄹ. 1의 단어카드들을 다 낱자로 자른 후 각 그림을 보여주며 맞추기 게임을 한다.
ㅁ. 2 의 경우도 1처럼 하되 각 글자를 자를 때 받침을 분리한다.

마. 새로 나온 단어들을 소개할 때 음운변화가 일어나는 단어들 즉, 철자와 발음이 다른 단어들은 따로 언급을 해 준다. 동사의 경우 기본형과 여러 가지 활용형을 소개하여 철자의 변화를 알게 한다.

바. 간단한 짧은 글짓기를 하여 써보게 한다. 그리고 친구들과 서로 읽어보게 하여 내용과 철자가 맞는지 확인시킨다.

사. 한글로 된 동화책, 만화, 잡지 등을 자주 접하게 하여 어휘력을 향상시키고 또 그 단어의 철자에 익숙하게 한다.

6. 맺음말

이 장에서는 주로 한국어-영어 이중언어 사용아동들이 얼마나 한글의 철자법을 잘 알고 있는지에 대해 실험을 바탕으로 논의해보았다. 또한 이중언어 사용 아동들에게 한글을 가르치는 교사들과 학부모들에게 참고가 되도록 한글에 대해 그 제작과정과 표기 방법에 대해 간단히 언급했으며, 또한 아동이 한글을 좀 더 철자법에 맞게 쓸 수 있도록 도와줄 수 있는 방법을 몇 가지 정리해 보았다. 이 글이 외국에서 생활하는 아동들에게 세계가 인정하는 우수한 우리 글 한글에 대한 자부심을 느끼게 하고 좀 더 바로 쓸 수 있도록 하는데 작으나마 도움이 되었으면 한다.

* 참고 사항
한글 맞춤법 문의 전화: 가나다 전화 (서울 02-771-9909)
한글 맞춤법 참고 인터넷 주소: http://user.chollian.net/~kacademy

참고 문헌

허웅. (1983). 『국어학-우리말의 오늘 어제』. 서울: 샘문화사.

Kim-Renaud, Y.-K. (Ed.). (1997). *The Korean Alphabet - Its history and structure.* Honolulu, HI: University of Hawaii Press.

Sampson, G. (1985). *Writing systems.* London, England: Hutchinson & Co. Ltd.

Sohn, H.-M. (1997). *Korean for English Speakers, Level I. KLEAR-KF Textbooks in Korean Language.* University of Hawaii at Manoa.

SLTCC
TECHNICAL REPORTS

The Technical Reports of the Second Language Teaching and Curriculum Center at the University of Hawai'i (SLTCC) report on ongoing curriculum projects, provide the results of research related to second language learning and teaching, and also include extensive related bibliographies. SLTCC Technical Reports are available through University of Hawai'i Press.

RESEARCH METHODS IN INTERLANGUAGE PRAGMATICS

GABRIELE KASPER
MERETE DAHL

This technical report reviews the methods of data collection employed in 39 studies of interlanguage pragmatics, defined narrowly as the investigation of nonnative speakers' comprehension and production of speech acts, and the acquisition of L2-related speech act knowledge. Data collection instruments are distinguished according to the degree to which they constrain informants' responses, and whether they tap speech act perception/comprehension or production. A main focus of discussion is the validity of different types of data, in particular their adequacy to approximate authentic performance of linguistic action. 51 pp.

(SLTCC Technical Report #1) ISBN 0-8248-1419-3 $10.

A FRAMEWORK FOR TESTING CROSS-CULTURAL PRAGMATICS

THOM HUDSON
EMILY DETMER
J. D. BROWN

This technical report presents a framework for developing methods that assess cross-cultural pragmatic ability. Although the framework has been designed for Japanese and American cross-cultural contrasts, it can serve as a generic approach that can be applied to other language contrasts. The focus is on the variables of social distance, relative power, and the degree of imposition within the speech acts of requests, refusals, and apologies. Evaluation of performance is based on recognition of the speech act, amount of speech, forms or formulæ used, directness, formality, and politeness. 51 pp.

(SLTCC Technical Report #2) ISBN 0-8248-1463-0 $10.

PRAGMATICS OF JAPANESE AS NATIVE & TARGET LANGUAGE

GABRIELE KASPER
(Editor)

This technical report includes three contributions to the study of the pragmatics of Japanese:

- A bibliography on speech act performance, discourse management, and other pragmatic and sociolinguistic features of Japanese;
- A study on introspective methods in examining Japanese learners' performance of refusals; and
- A longitudinal investigation of the acquisition of the particle *ne* by nonnative speakers of Japanese.

125 pp.

(SLTCC Technical Report #3) ISBN 0-8248-1462-2 $10.

A BIBLIOGRAPHY OF PEDAGOGY & RESEARCH IN INTERPRETATION & TRANSLATION

ETILVIA ARJONA

This technical report includes four types of bibliographic information on translation and interpretation studies:

- Research efforts across disciplinary boundaries—cognitive psychology, neurolinguistics, psycholinguistics, sociolinguistics, computational linguistics, measurement, aptitude testing, language policy, decision-making, theses, dissertations;
- Training information covering—program design, curriculum studies, instruction, school administration;
- Instruction information detailing—course syllabi, methodology, models, available textbooks; and
- Testing information about aptitude, selection, diagnostic tests.

115 pp.

(SLTCC Technical Report #4) ISBN 0-8248-1572-6 $10.

PRAGMATICS OF CHINESE AS NATIVE & TARGET LANGUAGE

GABRIELE KASPER
(Editor)

This technical report includes six contributions to the study of the pragmatics of Mandarin Chinese:

- A report of an interview study conducted with nonnative speakers of Chinese; and
- Five data-based studies on the performance of different speech acts by native speakers of Mandarin—requesting, refusing, complaining, giving bad news, disagreeing, and complimenting.

312 pp.

(SLTCC Technical Report #5) ISBN 0-8248-1733-8 $15.

THE ROLE OF PHONOLOGICAL CODING IN READING *KANJI*

SACHIKO MATSUNAGA

In this technical report the author reports the results of a study that she conducted on phonological coding in reading *kanji* using an eye-movement monitor and draws some pedagogical implications. In addition, she reviews current literature on the different schools of thought regarding instruction in reading *kanji* and its role in the teaching of non-alphabetic written languages like Japanese. 64 pp.

(SLTCC Technical Report #6) ISBN 0-8248-1734-6 $10.

DEVELOPING PROTOTYPIC MEASURES OF CROSS-CULTURAL PRAGMATICS

THOM HUDSON
EMILY DETMER
J. D. BROWN

Although the study of cross-cultural pragmatics has gained importance in applied linguistics, there are no standard forms of assessment that might make research comparable across studies and languages. The present volume describes the process through which six forms of cross-cultural assessment were developed for second language learners of English. The models may be used for second language learners of other languages. The six forms of assessment involve two forms each of indirect discourse completion tests, oral language production, and self assessment. The procedures involve the assessment of requests, apologies, and refusals. 198 pp.

(SLTCC Technical Report #7) ISBN 0-8248-1763-X $15.

VIRTUAL CONNECTIONS: ONLINE ACTIVITIES & PROJECTS FOR NETWORKING LANGUAGE LEARNERS

MARK WARSCHAUER
(Editor)

Computer networking has created dramatic new possibilities for connecting language learners in a single classroom or across the globe. This collection of activities and projects makes use of e-mail, the World Wide Web, computer conferencing, and other forms of computer-mediated communication for the foreign and second language classroom at any level of instruction. Teachers from around the world submitted the activities compiled in this volume — activities that they have used successfully in their own classrooms. 417 pp.

(SLTCC Technical Report #8) ISBN 0-8248-1793-1 $30.

ATTENTION & AWARENESS IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

RICHARD SCHMIDT
(Editor)

Issues related to the role of attention and awareness in learning lie at the heart of many theoretical and practical controversies in the foreign language field. This collection of papers presents research into the learning of Spanish, Japanese, Finnish, Hawaiian, and English as a second language (with additional comments and examples from French, German, and miniature artificial languages) that bear on these crucial questions for foreign language pedagogy. 394 pp.

(SLTCC Technical Report #9) ISBN 0-8248-1794-X $20.

LINGUISTICS & LANGUAGE TEACHING: PROCEEDINGS OF THE SIXTH JOINT LSH-HATESL CONFERENCE

C. REVES,
C. STEELE,
C. S. P. WONG *(Editors)*

Technical Report #10 contains 18 articles revolving around the following three topics:

- Linguistic issues—These six papers discuss various linguistics issues: ideophones, syllabic nasals, linguistic areas, computation, tonal melody classification, and *wh*-words.
- Sociolinguistics—Sociolinguistic phenomena in Swahili, signing, Hawaiian, and Japanese are discussed in four of the papers.
- Language teaching and learning—These eight papers cover prosodic modification, note taking, planning in oral production, oral testing, language policy, L2 essay organization, access to dative alternation rules, and child noun phrase structure development. 364 pp.

(SLTCC Technical Report #10) ISBN 0-8248-1851-2 $20.

LANGUAGE LEARNING MOTIVATION: PATHWAYS TO THE NEW CENTURY

REBECCA L. OXFORD
(Editor)

This volume chronicles a revolution in our thinking about what makes students want to learn languages and what causes them to persist in that difficult and rewarding adventure. Topics in this book include the internal structures of and external connections with foreign language motivation; exploring adult language learning motivation, self-efficacy, and anxiety; comparing the motivations and learning strategies of students of Japanese and Spanish; and enhancing the theory of language learning motivation from many psychological and social perspectives. 218 pp.

(SLTCC Technical Report #11) ISBN 0-8248-1849-0 $20.

TELECOLLABORATION IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING: PROCEEDINGS OF THE HAWAI'I SYMPOSIUM

MARK WARSCHAUER
(Editor)

The Symposium on Local & Global Electronic Networking in Foreign Language Learning & Research, part of the National Foreign Language Resource Center's *1995 Summer Institute on Technology & the Human Factor in Foreign Language Education*, included presentations of papers and hands-on workshops conducted by Symposium participants to facilitate the sharing of resources, ideas, and information about all aspects of electronic networking for foreign language teaching and research, including electronic discussion and conferencing, international cultural exchanges, real-time communication and simulations, research and resource retrieval via the Internet, and research using networks. This collection presents a sampling of those presentations. 252 pp.

(SLTCC Technical Report #12) ISBN 0-8248-1867-9 $20.

LANGUAGE LEARNING STRATEGIES AROUND THE WORLD: CROSS-CULTURAL PERSPECTIVES

REBECCA L. OXFORD
(Editor)

Language learning strategies are the specific steps students take to improve their progress in learning a second or foreign language. Optimizing learning strategies improves language performance. This ground-breaking book presents new information about cultural influences on the use of language learning strategies. It also shows innovative ways to assess students' strategy use and remarkable techniques for helping students improve their choice of strategies, with the goal of peak language learning. 166 pp.

(SLTCC Technical Report #13) ISBN 0-8248-1910-1 $20.

SIX MEASURES OF JSL PRAGMATICS

SAYOKO OKADA YAMASHITA

This book investigates differences among tests that can be used to measure the cross-cultural pragmatic ability of English-speaking learners of Japanese. Building on the work of Hudson, Detmer, and Brown (Technical Reports #2 and #7 in this series), the author modified six test types which she used to gather data from North American learners of Japanese. She found numerous problems with the multiple-choice discourse completion test but reported that the other five tests all proved highly reliable and reasonably valid. Practical issues involved in creating and using such language tests are discussed from a variety of perspectives. 213 pp.

(SLTCC Technical Report #14) ISBN 0-8248-1914-4 $15.

NEW TRENDS & ISSUES IN TEACHING JAPANESE LANGUAGE & CULTURE

HARUKO M. COOK,
KYOKO HIJIRIDA,
& MILDRED TAHARA
(Editors)

In recent years, Japanese has become the fourth most commonly taught foreign language at the college level in the United States. As the number of students who study Japanese has increased, the teaching of Japanese as a foreign language has been established as an important academic field of study. This technical report includes nine contributions to the advancement of this field, encompassing the following five important issues:

- Literature and literature teaching
- Technology in the language classroom
- Orthography
- Testing
- Grammatical versus pragmatic approaches to language teaching

164 pp.

(SLTCC Technical Report #15) ISBN 0-8248-2067-3 $20.

THE DEVELOPMENT OF A LEXICAL TONE PHONOLOGY IN AMERICAN ADULT LEARNERS OF STANDARD MANDARIN CHINESE

SYLVIA HENEL SUN

The study reported is based on an assessment of three decades of research on the SLA of Mandarin tone. It investigates whether differences in learners' tone perception and production are related to differences in the effects of certain linguistic, task, and learner factors. The learners of focus are American students of Mandarin in Beijing, China. Their performances on two perception and three production tasks are analyzed through a host of variables and methods of quantification.

(SLTCC Technical Report #16) ISBN 0-8248-2068-1 $20.

SECOND LANGUAGE DEVELOPMENT IN WRITING: MEASURES OF FLUENCY, ACCURACY, & COMPLEXITY

KATE WOLFE-QUINTERO, SHUNJI INAGAKI, & HAE-YOUNG KIM

In this book, the authors analyze and compare the ways that fluency, accuracy, grammatical complexity, and lexical complexity have been measured in studies of language development in second language writing. More than 100 developmental measures are examined, with detailed comparisons of the results across the studies that have used each measure. The authors discuss the theoretical foundations for each type of developmental measure, and they consider the relationship between developmental measures and various types of proficiency measures. They also examine criteria for determining which developmental measures are the most successful, and they suggest which measures are the most promising for continuing work on language development.

(SLTCC Technical Report #17) ISBN 0-8248-2069-X $20.

DESIGNING SECOND LANGUAGE PERFORMANCE ASSESSMENTS

JOHN M. NORRIS, JAMES DEAN BROWN, THOM HUDSON, & JIM YOSHIOKA

This technical report focuses on the decision-making potential provided by second language performance assessments. The authors first situate performance assessment within a broader discussion of alternatives in language assessment and in educational assessment in general. They then discuss issues in performance assessment design, implementation, reliability, and validity. Finally, they present a prototype framework for second language performance assessment based on the integration of theoretical underpinnings and research findings from the task-based language teaching literature, the language testing literature, and the educational measurement literature. The authors outline test and item specifications, and they present numerous examples of prototypical language tasks. They also propose a research agenda focusing on the operationalization of second language performance assessments.

(SLTCC Technical Report #18) ISBN 0-8248-2109-2 $20.

FOREIGN LANGUAGE TEACHING & MINORITY LANGUAGE EDUCATION

KATHRYN A. DAVIS *(Editor)*

This volume seeks to examine the potential for building relationships among foreign language, bilingual, and ESL programs towards fostering bilingualism. Part I of the volume examines the sociopolitical contexts for language partnerships, including:

- obstacles to developing bilingualism
- implications of acculturation, identity, and language issues for linguistic minorities.
- the potential for developing partnerships across primary, secondary, and tertiary institutions

Part II of the volume provides research findings on the *Foreign language partnership project* designed to capitalize on the resources of immigrant students to enhance foreign language learning.

(SLTCC Technical Report #19) ISBN 0-8248-2067-3 $20.

A COMMUNICATIVE FRAMEWORK FOR INTRODUCTORY JAPANESE LANGUAGE CURRICULA

WASHINGTON STATE JAPANESE LANGUAGE CURRICULUM GUIDELINES COMMITTEE

In recent years the number of schools offering Japanese nationwide has increased dramatically. Because of the tremendous popularity of Japanese language and the shortage of teachers, quite a few untrained, non-native and native teachers are in the classrooms and are expected to teach several levels of Japanese. These guidelines are intended to assist individual teachers and professional associations throughout the United States in designing Japanese language curricula. They are meant to serve as a framework from which language teaching can be expanded and are intended to allow teachers to enhance and strengthen the quality of Japanese language instruction.

(SLTCC Technical Report #20) ISBN 0-8248-2350-8 $20.

A FOCUS ON LANGUAGE TEST DEVELOPMENT: EXPANDING THE LANGUAGE PROFICIENCY CONSTRUCT ACROSS A VARIETY OF TESTS

THOM HUDSON & JAMES DEAN BROWN *(Editors)*

This volume presents eight unique research studies that introduce a variety of novel, non-traditional forms of second and foreign language assessment. To the extent possible, the studies also show the entire test development process, warts and all. These language testing projects not only demonstrate many of the types of problems that test developers run into in the real world but also afford the reader unique insights into the language test development process.

(SLTCC Technical Report #21) ISBN 0-8248-2351-6 $20.

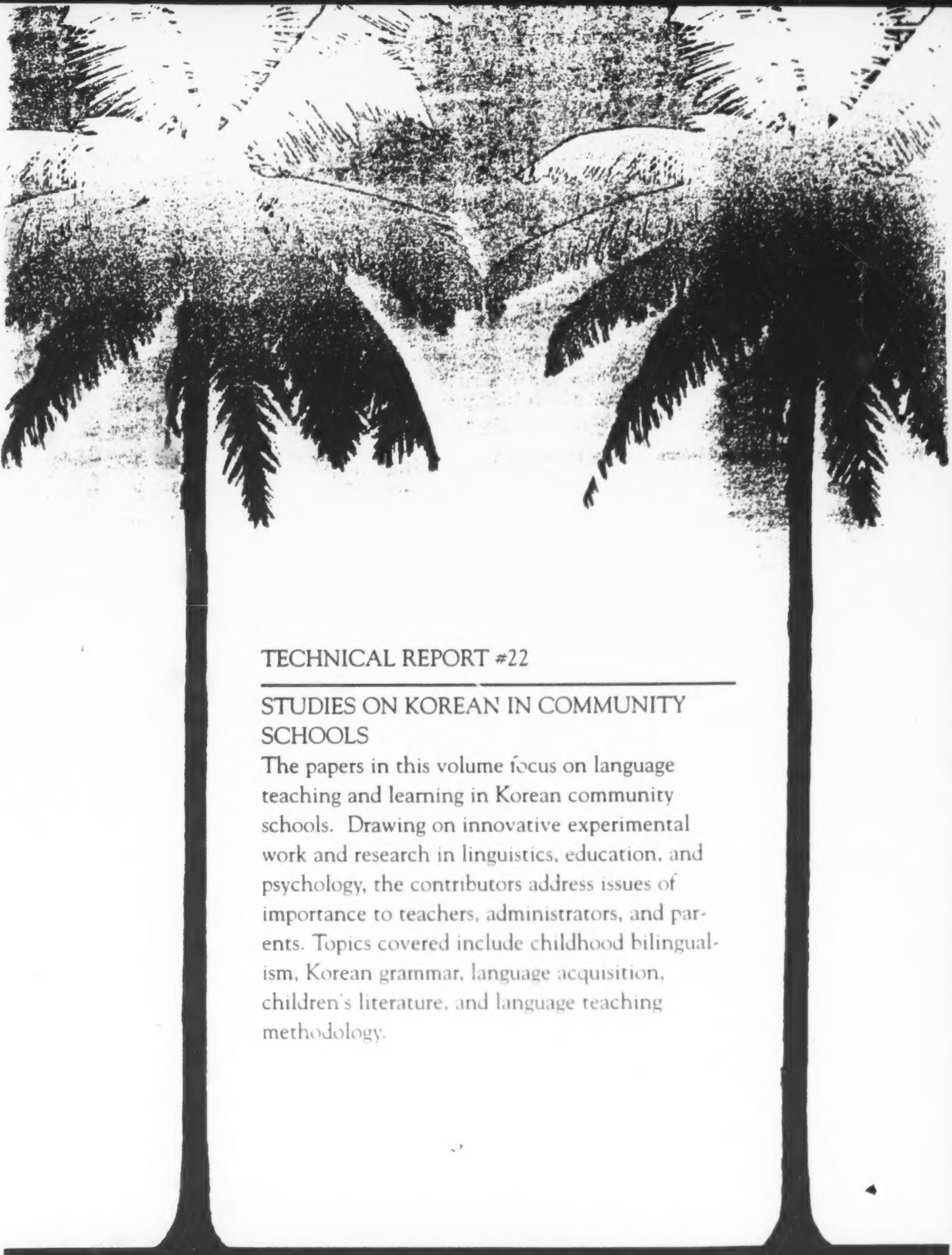
STUDIES ON KOREAN IN COMMUNITY SCHOOLS

DONG-JAE LEE
SOOKEUN CHO
MISEON LEE
MINSUN SONG
WILLIAM O'GRADY *(Editors)*

The papers in this volume focus on language teaching and learning in Korean community schools. Drawing on innovative experimental work and research in linguistics, education, and psychology, the contributors address issues of importance to teachers, administrators, and parents. Topics covered include childhood bilingualism, Korean grammar, language acquisition, children's literature, and language teaching methodology.

[in Korean]

(SLTCC Technical Report #22) ISBN 0-8248-2352-4 $20.



TECHNICAL REPORT #22

STUDIES ON KOREAN IN COMMUNITY SCHOOLS

The papers in this volume focus on language teaching and learning in Korean community schools. Drawing on innovative experimental work and research in linguistics, education, and psychology, the contributors address issues of importance to teachers, administrators, and parents. Topics covered include childhood bilingualism, Korean grammar, language acquisition, children's literature, and language teaching methodology.

Distributed by
University of Hawai'i Press
Honolulu, Hawai'i 96822

BEST COPY AVAILABLE

ISBN 0-8248-2352-4
9 780824 823528
90000